



National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services Branch

Direction des acquisitions et  
des services bibliographiques

395 Wellington Street  
Ottawa, Ontario  
K1A 0N4

395, rue Wellington  
Ottawa (Ontario)  
K1A 0N4

*Votre lieu - Votre référence*

*Votre lieu - Votre référence*

## NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

## AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

**LA RÉPONSE ESTHÉTIQUE:  
Mise à l'essai d'une approche pédagogique  
pour le visiteur de musée adulte**

Ginette LeBel

Mémoire  
présenté  
au  
Département de l'enseignement de l'art

comme exigence partielle en vue de l'obtention  
du grade de Maîtrise ès arts  
Université Concordia  
Montréal, Québec, Canada

Juin 1993

© Ginette LeBel, 1993



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street  
Ottawa, Ontario  
K1A 0N4

Bibliothèque nationale  
du Canada

Direction des acquisitions et  
des services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa (Ontario)  
K1A 0N4

*Your file - Votre référence*

*Our file - Notre référence*

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-87319-1

Canada

## **Résumé**

### **La réponse esthétique: mise à l'essai d'une approche pédagogique pour le visiteur de musée adulte**

Ginette LeBel

Ce mémoire a pour objet l'application auprès de visiteurs novices d'une approche pédagogique axée sur la description de la réponse esthétique. Quatre adultes, tous peu expérimentés en art visuel, furent invités à participer à six interventions pédagogiques réalisées au Musée des beaux-arts de Montréal. L'analyse de leur démarche respective nous a permis d'identifier les transformations de certaines de leurs attitudes à l'égard de l'appréciation esthétique. Nous avons constaté que cette approche favorise la création d'une relation personnelle avec l'oeuvre d'art, qu'elle permet le développement de la perception visuelle, qu'elle accroît la confiance quant à l'expression d'une opinion personnelle sur les oeuvres d'art et enfin qu'elle permet la découverte du plaisir de contraster ses interprétations avec celles des autres. Cette approche s'est ainsi avérée un moyen efficace afin d'initier le visiteur novice à l'appréciation esthétique.

## Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à tous ceux qui, de diverses manières, ont contribué à la réalisation de ce travail. Je pense particulièrement à madame Leah Sherman, ma directrice de recherche qui tout au long de ce processus m'a prodigué des conseils judicieux, de même qu'à madame Andréa Fairchild et monsieur Stanley Horner. Je pense également aux quatre participants qui firent montre, tout au long des interventions, d'une grande patience. Ma reconnaissance va également à madame Bianca Côté pour la révision finale de ce mémoire.

Je tiens à remercier madame Hélène Lamarche et les membres du service éducatif et culturel du Musée des beaux-arts de Montréal pour leur soutien et leur collaboration tout au long de cette recherche.

Ces remerciements ne seraient pas complet sans un mot de reconnaissance à mon mari et à ma fille, qui ont partagé quotidiennement ce travail.

"Avant d'expliquer aux autres mon livre, j'attends que d'autres me l'expliquent. Vouloir l'expliquer d'abord c'est en restreindre aussitôt le sens; car si nous savons ce que nous voulions dire, nous ne savons pas si nous ne disons que cela. - On dit toujours plus que CELA.- Et ce qui surtout m'y intéresse, c'est ce que j'y ai mis sans le savoir, - cette part d'inconscient, que je voudrais appeler la part de Dieu. - Un livre est toujours une collaboration, et tant plus le livre vaut-il, que plus la part du scribe y est petite, que plus l'accueil de Dieu sera grand. -Attendons de partout la révélation des choses; du public, la révélation de nos oeuvres."  
(André Gide, Paludes )

## Table des matières

Introduction . . . . .	1
Chapitre 1 <u>Problématique</u> . . . . .	4
1.1 <u>Les objectifs visés</u> . . . . .	4
La perception esthétique . . . . .	4
Les fondements à l'appréciation esthétique . . . . .	5
1.2- <u>Définition des termes</u> . . . . .	10
Les musées et leur clientèle adulte . . . . .	11
Connaissance de la clientèle adulte: l'Andragogie . . . . .	13
L'Éducation esthétique: les méthodes . . . . .	18
1.4 <u>Démarche d'analyse</u> . . . . .	25
Chapitre 2 <u>Le projet d'interventions</u> . . . . .	28
2.1 <u>Définition de l'approche pédagogique</u> . . . . .	28
La réponse esthétique: une approche phénoménologique . . . . .	28
Le développement de la réponse esthétique . . . . .	30
Le scénario: "le voyage" . . . . .	31
Voyage dans l'oeuvre d'art . . . . .	32
L'application de cette stratégie . . . . .	33
2.2- <u>Population visée par cette recherche</u> . . . . .	34
La sélection des participants . . . . .	34
Portrait des participants . . . . .	35
2.3- <u>Les limites de la recherche</u> . . . . .	38

Chapitre 3	<u>Description et analyse des rencontres</u>	39
3.1	<u>Description sommaire des rencontres</u>	39
	Sélection des oeuvres	39
	Les quatre rencontres de groupe	44
	Inventaire de la démarche des participants lors des rencontres de groupe	53
	Inventaire de la démarche de Christian	53
	Inventaire de la démarche de Nicole	55
	Inventaire de la démarche d'Isabelle	58
	Inventaire de la démarche de Carole	61
	Retour à la case départ: la dernière rencontre	64
3.2	<u>Analyse des rencontres</u>	65
	Bilan des attitudes adoptées par Christian	66
	Bilan des attitudes adoptées par Nicole	70
	Bilan des attitudes adoptée par Isabelle	74
	Bilan des attitudes adoptées par Carole	78
3.3	<u>Les transformations observées dans les attitudes des participants</u>	82
3.4	<u>Retour sur les objectifs pédagogiques visés</u>	87
	Conclusion	93
	Bibliographie	103



## Liste des figures

Figure 1:	John Goodwin Lyman, <u>Portrait du père de l'artiste</u> . . . . .	41
Figure 2:	Pierre Dorion, <u>Sans titre</u> , . . . . .	42
Figure 3:	Charles Gagnon, <u>Traversée en février</u> . . . . .	43
Figure 4:	Tom Thomson, <u>Dans le nord</u> . . . . .	45
Figure 5:	Lawren Stewart Harris, <u>Matin, lac supérieur</u> . . . . .	46
Figure 6:	Nicolas de Largillierre, <u>Portrait d'une femme en astrée</u> . . . . .	47
Figure 7:	James Wilson Morrice, <u>Femme au peignoir rouge</u> . . . . .	48
Figure 8:	Pierre-Auguste Renoir, <u>Jeune fille au chapeau</u> . . . . .	49
Figure 9:	Claude Monet, <u>Les falaises à Pourville</u> . . . . .	50
Figure 10:	Alfred Pellán, <u>La cruche verte</u> . . . . .	51
Figure 11:	Jean-Paul Riopelle, <u>Autriche</u> . . . . .	52

## Introduction

À la suite d'une expérience d'enseignement infructueuse destinée à une clientèle adulte non-professionnelle, je me suis butée à une série de questions qui me restèrent, à cette époque, sans réponse: Est-il possible d'initier des adultes aux arts visuels sans pour autant leur tenir un discours académique? Comment peut-on leur permettre d'établir un contact personnel avec cet univers? Ces adultes ont tous montré de l'intérêt pour les arts visuels, mais cette activité demeure, malgré leur effort, difficile d'accès, voir inaccessible. Cette difficulté provoque, chez ces adultes novices, des réactions négatives. Que ce soit par une moquerie méprisante, ou par un commentaire agressif, ils m'expriment, à leur façon, leur inconfort devant ce discours spécialisé.

Quelles sont, alors, les avenues qui leur sont offertes pour s'initier aux arts visuels?

Pour ces adultes, les possibilités d'augmenter leur compréhension de l'univers artistique et d'acquérir de l'expérience dans le domaine de l'éducation esthétique, sont limitées. Dans le domaine artistique, deux types d'enseignement s'offrent à eux. D'une part, ils peuvent s'adresser aux institutions scolaires officielles tels les cégep ou les universités qui offrent des cours théoriques en Histoire de l'art ou des cours pratiques en Art, mais cet engagement requiert temps et argent. D'autre part, les municipalités, par le biais de leur Service de loisir, dispensent des cours pratiques orientés principalement sur les aspects techniques de cette discipline. Dans ces deux cas, l'appréciation des oeuvres d'art est une conséquence des apprentissages qui sont réalisés dans ces cours et non un objectif visé.

En plus de cette panoplie, un autre choix, moins courant que les deux premiers, s'offre aux adultes qui désirent s'initier aux arts: celui des musée d'art et leurs programmes

aux adultes. Depuis plusieurs années, suite aux efforts de démocratisation, les musées proposent un éventail d'outils afin de faciliter la visite des expositions. Parmi ces outils, il est de plus en plus courant de rencontrer, dans les musées, des cours variés. Ainsi, en plus des visites commentées traditionnelles, les musées présentent: conférences, cours d'Histoire de l'art, cours d'appréciation, et cours pratique. Ces cours peuvent-ils, par ailleurs, répondre aux besoins d'initiation des visiteurs adultes novices? Les méthodes utilisées sont-elles adaptées aux besoins de ces adultes? En dépit des informations historiques distribuées, les visiteurs généralement instruits mais non-initiés aux arts visuels ont des difficultés à comprendre les objets présentés. Comment le musée d'art peut-il venir en aide à ces visiteurs néophytes?

Si un des objectifs de l'éducation en milieu muséal est, comme l'énonce Williams(1980), " To call for museum literacy, therefore, is to call for a theory of instruction focused on teaching visitors how to have personally significant experience with objects", alors comment faire de cette expérience avec les oeuvres d'art, une expérience significative et satisfaisante du point de vue du visiteur? Quelle approche pédagogique peut favoriser une telle rencontre?

Parallèlement à ce questionnement sur l'éducation muséale, j'ai, durant ma scolarité de maîtrise, été exposée -en théorie et en pratique- aux idées développées par le professeur Stanley Horner, du département d'Éducation artistique de l'Université Concordia à Montréal, sur la description phénoménologique de la réponse esthétique. Inspirée par le post-modernisme en art, l'approche développée par Horner se détache de l'étude de l'oeuvre d'art pour se concentrer sur la relation étroite entre l'univers du spectateur et celui de l'oeuvre. Intéressés par les avenues offertes par cette nouvelle approche, nous avons choisi de mettre à l'essai une approche pédagogique qui découle de cette orientation théorique. Cette approche portera le nom de "**Description de la réponse esthétique**".

Étant donné l'état sommaire de nos connaissances sur cette approche, nous espérons dans un premier temps développer une meilleure compréhension quant à son application dans un contexte muséal. Dans un second temps, nous aimerions découvrir les implications pratiques de la démarche en appréciation esthétique des adultes visés par ce projet.

Pour réaliser ces objectifs, compte tenu de l'absence de situations observables, nous avons créé une situation pédagogique. L'ensemble des interventions, au nombre de six, ont eu lieu dans les salles d'exposition du Musée des beaux-arts de Montréal durant six semaines, entre le 1er septembre et le 30 octobre 1989.

Voici donc quelques-unes des questions que j'aimerais explorer durant ce mémoire:

**Suite à ces interventions, quelles sont les transformations observées dans l'attitude des participants pour apprécier les oeuvres d'art? Quelles sont les conséquences théoriques et pratiques d'une approche basée sur la description de la réponse esthétique pour l'introduction à l'appréciation esthétique? Quel est le potentiel de cette approche pour l'éducation muséale?**

## Chapitre 1

### Problématique

Nous chercherons, dans ce chapitre, à préciser le cadre à partir duquel nous aborderons l'apprentissage de l'appréciation esthétique. Ces prémisses théoriques nous permettront également de définir les attitudes que nous voulons développer.

#### 1.1 Les objectifs visés

##### La perception esthétique

Nathan Knobler(1966) débute son chapitre sur l'appréciation et l'expérience esthétique ainsi:

" The observer begins where the artist has stopped. The meaning that the layman finds in the art object is dependent upon the work of art, but it is also dependent upon the viewer's own intellectual and emotional condition, as well as his ability to perceive the work before him."(p.3)

Un tel énoncé ne peut que découler d'une conception moderne de l'expérience esthétique. Cette conception sera d'abord élaborée et défendue par John Dewey en 1934, dans son ouvrage "Art as experience". Il fut le premier théoricien à nous faire prendre conscience que l'expérience esthétique requiert certaines habilités spécifiques à ce champ.

Une des habilités premières consiste en l'adoption d'un point de vue particulier sur l'objet nommé par Dewey(1934) comme étant la **perception esthétique**. La notion de perception esthétique se définit en opposition avec celle de reconnaissance. La reconnaissance d'un objet présuppose une interruption de la perception dans le but de catégoriser l'information retenue. Cette catégorisation fait appel à l'utilisation de schémas mentaux ou stéréotypes. Cette reconnaissance joue un rôle très important dans notre adaptation à la vie en société. À l'opposé, la **perception esthétique** demande de la part de l'observateur une très grande réceptivité à l'ensemble des informations qu'il recueille

durant cette phase. Dewey(1934) ira jusqu'à dire "...it involves surrender"(p. 53). De plus, tout comme le créateur, le spectateur se doit d'être actif et même créatif dans l'organisation qu'il fait des données recueillies. "Without an act of recreation the object is not perceived as a work of art."(p. 54). Johansen(1979) précise la perspective de Dewey;

"Vivid perception of the total felt quality of a situation constitutes Dewey's contextualistic view of aesthetic experience. From this position, "quality" is understood as a total character derived from a fusion of all the felt parts of a whole. This total felt quality is referred to by Dewey as "pervasive quality". Dewey strongly emphasizes that neither past association nor present visual stimuli alone control aesthetic experience" (Johansen,1979, p. 5).

Pour un auteur comme Knobler(1966), la perception esthétique sera à la base de l'éducation esthétique. Ce projet d'intervention visera donc le développement de cette habilité. Comment distinguer l'adoption d'un tel point de vue d'une simple reconnaissance de l'objet? C'est ce que nous tâcherons maintenant de clarifier.

### Les fondements à l'appréciation esthétique

L'adoption de la perception esthétique découle d'une série d'attitudes.

"L'attitude consiste en une position( plus ou moins cristallisée) d'un agent(individuel ou collectif) envers un objet(personne, groupe, situation, valeur); elle s'exprime plus ou moins à travers divers symptômes ou indicateurs(parole, ton, gestes, actes ou leur absence); elle exerce une fonction cognitive, énergétique et régulatrice sur les conduites qu'elle soutient" (Maisonnette,1973, p.107).

Ce sont ces attitudes qui seront considérées comme nécessaires pour l'apprentissage de l'appréciation esthétique et ce sont précisément l'adoption de telles attitudes que nous espérons favoriser par l'application de la description de la réponse esthétique. Voyons tout d'abord en quoi consiste ces attitudes.

## **Attitude face aux oeuvres**

Plusieurs auteurs qui se sont intéressés à l'appréciation esthétique soulignent l'importance d'une **attitude réceptive** comme étant un élément essentiel pour l'engagement d'un dialogue sérieux avec l'oeuvre d'art. Cette attitude se manifeste: 1- lorsque l'attention du sujet est principalement dirigée vers l'objet. Knobler (1966) précise: "The person looking at a work of art must give his full and undivided attention."(p.11); 2-Lorsque le sujet reconnaît la légitimité et la valeur de l'objet . "The observer must grant the possibility that his inability to comprehend the works in question is due to an inadequacy in himself and not in them." (p.13). O'Connor (1981) ajoute: "He/ she approaches the object with an openness- a predisposition to experience any or all cognitive states that may be evoked by contemplation: sensory, imaginative, conceptual, memorial."(p.14).

Le spectateur cherche, par un questionnement, à comprendre le sens de l'oeuvre observée. "When a work of art is intended, a viewer attempts to bring the work into a state of visual clarity by assuming a questioning attitude, and seeks to discover the significance of what is given"

(Lankford, 1984, p.152).

## **Attitude face à son interprétation**

Cette démarche se fonde sur la croyance que tout individu possède les capacités nécessaires pour comprendre et interpeller directement l'oeuvre d'art: Voici comment Cromer contextualise cet à priori:

"But most of all, art criticism implies social contact with other people. Based upon theories of John Dewey, that aesthetics is a part of ordinary experience and all people have prerequisite information and skills to be critical spectators of art, and the fact that no one lives in a social and cultural void, this view maintains that concepts that are pertinent in other social experience are aesthetic materials for the process of art criticism." (Cromer,1990, p.59).

Ce point de vue démocratique sur l'expérience esthétique s'accompagne ici d'une conception phénoménologique de la relation spectateur-objet. Il est donc aussi présumé dans cette recherche que la signification d'une oeuvre d'art n'est pas intrinsèque à l'objet mais qu'elle est plutôt le résultat d'un dialogue entre le monde du spectateur et celui de l'objet. Les expériences passées et présentes qui constituent la vision du monde du spectateur s'intègrent ou participent à l'interprétation d'une oeuvre. C'est à partir de cette relation intersubjective que le spectateur pourra comprendre la proposition artistique.

Ainsi, par mon intervention auprès de ces adultes, je souhaite favoriser une **attitude de confiance** face aux aspects subjectifs et émotifs de leur expérience. "A feeling generated through an encounter with a work of art also constitutes part of the total significance of that work" (Lankford, 1984, p.153). Cette intervention vise donc à valoriser une démarche personnalisée pour l'interprétation d'une oeuvre. Cette démarche se caractérise par la capacité à utiliser son expérience personnelle de l'objet en intégrant dans sa réponse esthétique des expériences passées, des impressions ou des réactions émotives.

Par ailleurs, il est aussi important que les commentaires des spectateurs se réfèrent à **l'oeuvre observée**. "Any statement made about the significance of a work of art must be supported by evidence within the context of the work itself" (Lankford, 1984, p.152). Ici, le spectateur doit se limiter à la proposition visuelle de l'artiste. Cette prédisposition se manifeste par un intérêt pour les moyens plastiques utilisés par l'artiste comme étant autant d'indices pour nourrir ce dialogue.

### **Attitude face aux autres**

L'attitude adoptée envers le discours d'autrui constitue un élément important du processus d'apprentissage puisque cette démarche se concrétise par un échange verbal plus ou moins organisé. L'intervention pédagogique vise dès lors à favoriser une **attitude**



**d'ouverture** à l'égard de la réponse esthétique d'autrui. "If two or more people engage in a critical dialogue centered around a work of art, the perceptual experience of each person may serve to revise the interpretation of the work for others" (Lankford, 1984, p.155).

Cette attitude d'ouverture à l'égard du discours d'autrui se caractérise: 1- par une reconnaissance de la polysémie de l'oeuvre, qui se manifeste par la capacité à modifier et à enrichir son interprétation au contact de celles des autres participants; 2- par une tolérance envers l'existence d'interprétations différentes, celle-ci se reconnaît dans la forme non-autoritaire de la présentation de sa réponse esthétique (ne tente pas d'imposer aux autres sa version comme étant une vérité); 3- et enfin, par des questions concernant de nouvelles informations sur l'oeuvre.

Notre principal objectif lors de ces interventions sera de développer, chez les visiteurs peu expérimentés, une position favorable à l'appréciation esthétique.

Cette position sera caractérisée par l'adoption d'une série d'attitudes positives nécessaires à la réalisation de cette activité. **Ces attitudes sont: 1-une attitude réceptive face aux oeuvres d'art; 2-une attitude de confiance dans sa capacité à dégager le sens d'une oeuvre d'art; 3- une attitude d'ouverture envers l'opinion exprimée par les autres.**

### Tableau 1: Les indicateurs

Nous présentons ci-dessous le tableau des indicateurs pour chacune des trois attitudes retenues dans cette recherche. Ces indicateurs nous permettront de mieux appréhender les transformations recueillies lors des interventions.

#### Face aux oeuvres, une attitude réceptive:

- se réfère souvent à l'oeuvre;
- le temps alloué à l'étude de l'oeuvre avant de se prononcer;
- accepter de reporter à plus tard son jugement;
- absence d'ironie face au travail de l'artiste.

#### Face à la création de signification, une démarche personnelle:

- tient compte de ses impressions pour l'interprétation;
- capable d'évoquer des expériences passées;
- intérêt pour les aspects plastiques de l'oeuvre;
- établit des relations entre sa perception de l'oeuvre et le langage plastique utilisé par l'artiste;
- explore différentes possibilités en modifiant son point de vue.

#### Face aux autres, une attitude d'écoute et d'ouverture:

- individualité: n'essaie pas d'imposer son interprétation aux autres membres du groupe;
- empathie: porte un intérêt pour le point de vue des autres, questionne;
- souplesse: capable de modifier son interprétation à la lumière de nouvelles informations;
- curiosité: demande d'informations supplémentaires sur le sujet abordé.

## 1.2- Définition des termes

**Réponse esthétique** est l'expression verbale ou écrite des impressions recueillies lors de la rencontre initiale avec une oeuvre d'art.

"Aesthetic responding is pre-rational and pre-analytical perception of an object. Emotions and feelings, which have been activated by sentiments of past experiences, are translated into a verbal description of the aesthetic response. Spectators respond to the initial impact of color, space, and form in much the same way people naturally make meaning out of all sensory experience" (Cromer, 1990, p.60).

**Appréciation esthétique:** "Appreciation is neither intellectual understanding alone nor is it blind emotional indulgence. Basically it consists in a faculty trained to perceive and apprehend aesthetic objects synoptically" (Osborne, 1976, p.43).

**Éducation esthétique** peut être définie ainsi;

"Aesthetic education,.....is a learning activity which concerns itself with the increase of student capacity for experiencing sensuous/ holistic aesthetic qualities whether perceived in the world around us or as perceived in expressive objects or event in art"(Lindsey, 1982, p.3).

**Oeuvre d'art**, étant donné le contexte de cette étude, un musée d'art, la définition d'oeuvre d'art retenue est celle en vigueur dans cette institution. Celle-ci est généralement identifiée par l'appellation "Beaux-Arts" et validée par la discipline de l'histoire de l'art.

## 1.3- État de la connaissance

Pour éclairer mes réflexions, je me suis basée sur deux sources d'informations écrites. D'abord, j'ai consulté les écrits sur les musées et leur clientèle adulte, dont l'ouvrage majeur publié par l'American Association of Museum, Collins (1981) "Museum, Adult and the Humanities: a guide for programming". Puis dans un second temps, pour me permettre de mieux situer l'approche pédagogique privilégiée dans ce projet, j'ai pris

connaissance des débats qui entourent l'éducation esthétique dans la discipline de l'éducation artistique notamment au sujet de la critique en art.

### Les musées et leur clientèle adulte

"Adult educators have stated time and again that museums are obvious resource for the adult learner because they are unstructured educational setting, attractive and appropriate for a wide audiences. Only recently, however, has the museum community recognized the importance of offering programs that are tailored specifically to the needs of adults" (Collins, 1981, p.45).

On retrouve aux États-Unis, dès les années 39-40, plusieurs écrits qui font la promotion de l'éducation des adultes en milieu muséal, dont The Museum and Popular Culture: Studies in the Social Significance of Adult Education in U.S., par Adam (1939). Ce livre illustre bien les idées mises de l'avant par ces pionniers de l'éducation aux adultes. Cet auteur examine la croyance voulant que le musée, en popularisant l'héritage artistique collectif, joue un rôle de premier plan dans la démocratisation de l'érudition.

Parallèlement, la fonction éducative s'affirme progressivement comme une composante primordiale dans le musée américain des années 60. Wittlin (1970), dans un ouvrage sur l'histoire du musée, souligne l'importance du développement de cette fonction au sein des musées modernes.

On assiste également à une augmentation marquée du nombre de visiteurs. Bien que les musées d'art connaissent eux aussi une augmentation du nombre de leurs visiteurs, il semble que ceux-ci attirent "just 14 percent of the total number of museums visits and better educated than the audience of other kinds of museum" (Newsom, 1978, p.31).

Or cette période de prospérité fut de courte durée. Rawlins (1980) explique que dès 1967, la poussée inflationniste place la plupart des musées dans une situation financière délicate. Les coûts d'opération de plus en plus élevés occasionnent de lourds déficits.

On peut se demander ce qu'il advint, dans ce contexte économique difficile, de la fonction éducative. Alors que l'on pourrait croire que les problèmes de financement découragèrent les rares initiatives en matière d'éducation muséale, il semble que ce soit le contraire qui se soit produit. Comme le précise Rawlins (1980), "As the result of these pressures for change and the desperate need for increased public funding, museums in general entered a phase of educational expansion and social involvement" (p.287). L'éducation muséale est dès lors encouragée par des subventions octroyées par le National Endowment of Arts. Cet effort éducatif répond avant tout à la volonté croissante des musées de rejoindre un nouveau public, celui des non-visiteurs.

Même si de nombreux bouleversements sociaux et idéologiques ont eu pour conséquence de sensibiliser les responsables en muséologie à l'importance de la fonction éducative au sein du musée, les moyens didactiques qui s'adressent aux non-initiés restent souvent absents des présentations muséales. Par ailleurs, la proportion de ces visiteurs adultes novice ne cesse de croître.

Les musées canadiens connaissent un développement similaire.

"Au Québec, depuis quelques années, les musées prolifèrent; mais ici comme ailleurs, le musée traditionnel, axé sur la simple conservation des objets, tend à perdre de son intérêt, au profit d'un musée plus dynamique qui deviendrait un centre d'attraction et un véritable instrument populaire d'éducation permanente" (Ministère des Affaires culturelles, 1979, p.7).

En 1974, le gouvernement canadien publie une importante enquête sur Le Musée et le public canadien. Les conclusions de cette enquête révèlent que d'une part le public canadien accorde une grande valeur aux musées mais que d'autre part il ne les fréquente

que rarement. Pour améliorer cette situation, les auteurs formulent la recommandation suivante: "La meilleure façon de rendre plus nombreuse la fréquentation semblerait être de favoriser le retour au musée des visiteurs peu assidus, et non pas de persuader les absents d'aller au musée" (p.244). De plus, ces auteurs précisent que: "Les données nous permettent d'envisager que l'on pourrait ramener les Canadiens au musée plus souvent qu'une ou deux fois par année en modifiant l'interaction entre l'exposition et le visiteur" (p.244).

Qu'advint-il de cette recommandation dans la pratique?

Robert W. Ott (1981) rappelle que les musées d'art peuvent choisir d'occuper d'une part une **position traditionnelle** et laisser aux visiteurs la responsabilité de leurs préparations en interférant le moins possible avec l'objet présenté. D'autre part ils peuvent choisir d'adopter une **position réformiste** et s'engager activement à fournir des supports pour aider les visiteurs à tirer profit de leurs expériences muséales. Selon la philosophie dite **réformiste**, le travail de l'éducateur est centré sur le visiteur et non sur l'oeuvre. Les méthodes pédagogiques utilisées doivent favoriser le développement des compétences du visiteur à percevoir et à comprendre les oeuvres.

Il semble encore aujourd'hui, sauf pour quelques tentatives clairessemées, que pour les activités éducatives offertes aux adultes, on adopte une position traditionnelle et l'on place le visiteur en position passive. Il suffit de penser au dernier-né des outils pédagogiques: l'audio-guide. L'absence de connaissances sur l'application de stratégies éducatives de type réformiste semble souvent faire obstacle à leur intégration dans les programmes existants.

#### Connaissance de la clientèle adulte: l'Andragogie

Si les années 1940-60 ont donné lieu à des revendications soutenues en faveur de la fonction éducative, dans laquelle on voit un outil privilégié de la démocratisation, les

années 1970-80 questionnent la pertinence de ces programmes éducatifs qui ont proliféré en grand nombre.

Certains auteurs, tels Williams (1984) et Kurylo (1976), insistent sur la nécessité de développer des modèles théoriques qui orienteront les pratiques éducatives déjà en place. D'autres, tels Wolins (1981) et Newsom (1980), soulignent l'importance d'intégrer la fonction éducative à tous les aspects du musée, et de développer des stratégies éducatives adaptées aux spécificités de chaque musée. La plupart de ces auteurs s'accordent cependant pour dire qu'une meilleure connaissance des besoins des visiteurs reste à combler.

C'est dans ce contexte que ICOM (International Council of Museums) demande, en 1969, qu'on évalue d'un point de vue sociologique le potentiel des musées pour l'éducation aux adultes.

Dès le début de ce rapport, Zetterberg (1969) prend position en faveur d'une muséologie à l'écoute des besoins de la population adulte en matière d'éducation. La question importante pour la muséologie moderne n'est pas de savoir si les musées doivent s'engager dans l'éducation aux adultes mais plutôt de savoir comment ils doivent s'y engager. Il conclut son introduction en affirmant; "This essay is written in the belief that museums should take their share in adult education and impose their characteristic stamp and their special standards on its." ( Zetterberg, 1969, p.10).

Zetterberg (1969) invite les musées à réviser leur approche éducative auprès de la clientèle adulte. Il préconise l'utilisation d'une forme d'écriture directe comme celle des journalistes, la présentation de parcours progressifs et une révision du rôle de l'agent d'éducation. Ces modifications auraient pour effet de maximiser le potentiel éducatif des musées.

Un autre ouvrage important dans ce domaine sera publié par Collins (1981). Intitulé Museums, Adults and the Humanities, cet ouvrage regroupe les actes d'un séminaire tenu en 1979 par les spécialistes américains du monde de l'éducation aux adultes et des musées.

Dans ce collectif plusieurs auteurs discutent premièrement de la pertinence d'une approche basée sur les sciences humaines, deuxièmement des spécificités du visiteur adulte, troisièmement de l'application des modèles d'apprentissage pour adulte dans un contexte muséal et enfin ils nous présentent des exemples de programmes en milieu muséal.

Pour Knowles (1981), Knox (1981) et Allan (1981), un modèle éducatif adapté aux besoins et aux spécificités des adultes présuppose que le choix de l'apprentissage à réaliser est sous la responsabilité de l'adulte (self-direct), que les stratégies éducatives ont comme point de départ des problèmes qui préoccupent les adultes (problem center), et que l'enseignant dans ses interventions devrait tenir compte de l'expérience passée des apprenants. Ce modèle a pour but la prise en charge par l'adulte de son processus d'apprentissage.

Hiemstra (1981) dans son article "The state of the art" résume les conséquences d'un tel modèle andragogique.

"The primer result of the concept of andragogy in educational circles, in my estimation, has been to strengthen awareness of two things: (1) The need to encourage more student involvement in the teaching-learning process, and (2) the need for the teacher to be a facilitator of the learning process rather than the dispenser of knowledge" (p.63).

Quelles sont les conséquences d'un tel modèle pour les interventions éducatives en milieu muséal?



Pour les auteurs de cet ouvrage, les museologues devraient tout mettre en oeuvre pour faciliter la prise en charge par les visiteurs adultes de leur processus d'apprentissage. Cette position implique "....engaging the learner in the process of active inquiry rather than seeing the learner as a passive receptacle into which you pour information that is meaningless to that person" (Knowles, 1981, p.59).

Knox (1981) identifie certaines stratégies pour engager activement le visiteur adulte:

- (1) Laisser le visiteur adulte choisir ce qu'il désire apprendre;
- (2) Aider les visiteurs à utiliser des concepts généraux;
- (3) Encourager le visiteur à progresser, durant les activités d'apprentissage, d'une vue d'ensemble à l'exploration des détails;
- (4) Assister le visiteur afin qu'il développe son propre point de vue sur la valeur et l'efficacité de ce qui lui est présenté.

Dans ce contexte, l'agent d'éducation devient un catalysateur.

"Thus, the succesful teacher-learner transaction from a facilitation perspective means that the instructor creates an instructional climate, serves as a catalyst in helping the learners identify their needs, secures a variety of learning resources, and manages a learning process" (Knox, 1981, p.66).

Certains des principes éducatifs proposés par les tenants de l'éducation aux adultes mentionnés plus haut sont, de fait, partagés et défendus par certains éducateurs du monde muséal.

Patterson Williams (1984) dans son article, "Object Contemplation: theory into practice" affirme que pour qu'une intervention pédagogique soit significative pour le visiteur, les agents d'éducation doivent tenir compte du point de vue de celui-ci. "The first is that the goal must be an experience on the part of the visitor wich the visitor values." (p.10). Cette position met en évidence l'importance pour le visiteur de choisir le but ou l'objet de sa visite, ce que les andragogues ont appelé une approche "problem-centered"

Pour Kurylo (1976), la nature même de l'expérience muséale se prête à l'application du principe développé par Malcolm Knowles d'un mode d'apprentissage "self direct". Kurylo affirme qu'un mode d'apprentissage basé sur le développement d'habilités plutôt que sur l'acquisition de connaissances permet aux visiteurs de maximiser leurs expériences en milieu muséal. "Self directed learning responds to the needs of the individual by permitting the student to direct his learning process through the inquiry method." (Kurylo, 1976, p.22).

Selon les conclusions des auteurs consultés, une stratégie éducative adaptée aux adultes doit non seulement tenir compte de la réalité et de l'expérience du visiteur mais elle doit aussi engager celui-ci dans un processus d'apprentissage où le sujet est actif. Dans cette perspective, il apparaît évident que les stratégies non-interventionnistes traditionnellement mises en place dans les musées d'art, telles l'étiquette, le catalogue et la visite commentée, ne peuvent plus répondre à ces nouveaux objectifs.

Bien qu'existantes, ces nouvelles stratégies sont peu nombreuses et nos connaissances quant à leurs effets sont encore très limitées.

Dans son mémoire de maîtrise, Fairchild (1984) évalue la portée de quatre différentes stratégies à caractère participatif pour les adultes dans trois grands musées canadiens. D'après le bilan de ses observations et entrevues, l'expérience de l'ensemble des participants s'est avérée agréable et positive. Elle explique en partie ce succès ainsi: "It seems to me that all these positive feelings flowed from an understanding that they had "achieved" something by participating in an activity; that they had been active agents rather than passive bystanders." (Fairchild, 1984, p.87). L'auteur observe que ce type d'activité répond favorablement au besoin de contact avec un animateur, ce qui aurait pour conséquence d'humaniser l'expérience muséale.

Fairchild (1984) nous met cependant en garde. Ces activités sont efficaces à condition que leurs conceptions et que le contexte de présentation soient soigneusement élaborés en fonction des objectifs visés. Pour certaines des activités étudiées, elle mentionne qu'une meilleure connaissance des méthodes développées par l'éducation artistique permettrait d'améliorer l'efficacité de ces activités.

La discipline de l'éducation artistique a développé depuis les années 60 une expertise intéressante pour développer la perception et la compréhension d'oeuvres d'art par l'enseignement d'un processus nommé la démarche critique ("art criticism"). Tout comme Ott (1981), je crois que cette démarche peut devenir une solution intéressante pour l'enseignement de l'appréciation esthétique auprès du visiteur novice.

Avant de vous exposer l'approche pédagogique dont je désire faire l'essai dans cette recherche, j'aimerais présenter dans la section suivante quelques-unes des méthodes pédagogiques développées par l'éducation artistique et utilisées dans le milieu scolaire américain pour l'enseignement de cette démarche critique.

### L'Éducation esthétique: les méthodes

Afin de mieux saisir la place qu'occupe l'approche pédagogique privilégiée dans cette recherche sur l'échiquier, j'aimerais dans cette section tracer un portrait des principales tendances qui ont vu le jour depuis quelques années dans l'enseignement de la démarche critique et dégager les implications de ces tendances sur les apprentissages.

Dès l'instauration de l'Esthétique comme discipline au XVIII<sup>e</sup> siècle, la démarche critique en art se différencie déjà des deux autres sous-disciplines (l'histoire de l'art et la théorie de l'art) comme un "processus". Il faudra attendre les travaux de Pepper (1946) pour que l'on décortique ce processus en trois étapes clairement identifiables : "The critical

process involved in constructing an hypothesis has three factors: a) a concept of empiricism, b) analysis of correlations and connectivities, and c) defining, interpreting, and justifying observations in relationship to the hypothesis."(Pepper, 1946, p.21).

À partir des années 60, l'éducation artistique américaine, qui revoit l'ensemble de ses programmes éducatifs, redécouvre l'importance d'un enseignement de l'appréciation esthétique. Lors d'un important séminaire tenu en 1966 à l'Ohio State University, on proclame que le modèle de la démarche critique tel que présenté en trois étapes par Pepper (1946) devrait être enseigné en art. Il est aussi fait mention durant ce séminaire que cet apprentissage se doit d'être actif plutôt que passif. "In an active appreciation, spectators become involved in using criticism to inquire into the nature, art, what and how art communicates, and the cultural heritage that art has given them." (Cromer, 1990, p.43).

C'est ainsi que plusieurs théoriciens de l'Éducation artistique se pencheront sur l'opérationnalisation d'un tel modèle en méthode pédagogique adapté au système scolaire. Parmi les ardents défenseurs de cette position, on retrouve entre autres des auteurs comme Feldman (1970), Kaelin (1968), et Broudy (1972). Chacun de ses auteurs propose une approche différente pour l'enseignement de cette démarche critique.

Pour nous permettre de dégager les implications de ces différentes approches, nous avons regroupé ces méthodes en trois catégories. La première comprend les méthodes de type **formaliste**, la seconde présente les méthodes de type **phénoménologique** et enfin les méthodes dites **contextualistes**.

#### A) Les méthodes de type formaliste

Un des premiers défenseurs de l'utilisation de la démarche critique dans l'enseignement sera Feldman. Feldman (1970) croyait fermement que le travail du critique pouvait être systématisé et enseigné en éducation artistique. Son modèle inspiré du

processus élaboré en trois temps par Pepper comprend quatre étapes successives. Dans un important ouvrage intitulé, Becoming Human Through Art, il présente aux enseignants le cheminement de cet échange verbal:

"I divide the art critical performance into four stage: Description, Formal Analysis, Interpretation and Evaluation or judgement. One could break down these catégories futher; to some extent they overlap. Nevertheless, they entail fundamentally different opération, and their sequence proceeds from the easiest operation, to the most difficult, from the specific to the general. That is we focus on particular visual facts before making inferences about their overall meaning and value" (Feldman,1970, p.471)

Selon Feldman (1970), un des préalables nécessaires à la réussite d'une telle démarche est de taire les jugements de valeur qui entraînent une fermeture précipitée de l'expérience esthétique. "The most common mistake made in art criticism is jumping to conclusions-deciding too quickly about the value or meaning of what is seen" (Feldman,1970, p.349). Feldman dans sa méthode suggère de contourner ce problème en se concentrant sur la description détaillée des éléments qui composent l'oeuvre.

Ainsi, durant la description le spectateur fait un inventaire de ce qui est visible dans l'oeuvre. Les mots sont autant d'indicateurs qui permettent à un autre membre du groupe d'être en accord avec les données objectives de l'oeuvre. La liste des éléments de l'oeuvre doit être la plus neutre possible. "No reference to meaning or value is made at this point in the critical process, and it appears that the spectators need to have a foundation of knowledge in design, technique, and production." (Cromer,1990, p.45).

Lors de la seconde étape appelée "Analysis" le spectateur s'intéresse à l'organisation des éléments. Durant cette étape il est invité à discuter principalement de la composition et de la structure de l'oeuvre d'art. Le sens de l'oeuvre n'est abordé qu'à la troisième étape nommée "Interpretation". Celle-ci permet au spectateur d'identifier les idées et les thèmes présents dans l'oeuvre et de dégager à partir des observations réalisées au

préalable une signification de l'oeuvre d'art. Enfin, à la quatrième et dernière étape, on invite le spectateur à poser un jugement sur la valeur ou le succès d'une oeuvre.

Le modèle élaboré par Feldman (1970) sera pratique courante dans le système scolaire américain. Cette hégémonie amène plusieurs théoriciens à réfléchir sur les implications d'une telle méthode. Cromer (1990) souligne que la méthode de Feldman "...is object oriented and concerned with the intellectual, physical, and cultural ideas expressed in the coherent artistic form." (p.46). Il qualifie son approche de formaliste. "The primary method of the Formalist Criticism is to search for intellectual norms in universal ideas, the physical qualities of the end product, and cultural standards with which to make judgement of art." (Cromer, 1990, p.47).

Depuis le début des années 80, on retrace, dans différents journaux de la discipline, des écrits qui questionnent cette méthodologie et proposent des alternatives.

Pour l'ensemble des auteurs consultés, Berrson (1982), Jagodzinski (1981), Lanier (1987), et Horner (1988), c'est l'emphasis accordée à l'étude des qualités formelles de l'oeuvre qui pose problème.

Pour certains dont Berrson (1982), cette surenchère des aspects rationnels se fait au détriment des aspects affectifs et sensoriels de l'expérience esthétique.

Pour d'autres, tels Jagodzinski (1981) et Lanier (1987), c'est le contexte social et historique dans lequel l'oeuvre est produite qui est évacué par la méthode de Feldman (1970).

Enfin, pour Horner (1988), c'est la relation entre le spectateur et l'objet qui est en cause. Il précise que la méthode de Feldman (1970) présuppose que "...work of art is carrying a message irrespective of who the viewer is." (Horner, 1988, p.3). Horner (1988) conteste cette vision "moderniste" du rapport à l'objet d'art et affirme que cette position

aliène le spectateur à sa propre réponse esthétique. Il ajoute: "We can become busy we are not allowed to be part of the event" (Homer, 1988, p.5).

B) Les méthodes de type phénoménologique

Eugene Kaelin (1968), au côté de Feldman (1970), sera l'un des pionniers pour l'enseignement de la démarche critique. Kaelin (1968) ouvre cependant une voie différente, inspirée par une approche phénoménologique de l'expérience esthétique. Kaelin, tout comme Feldman, craint les effets négatifs d'une trop grande subjectivité de la part du spectateur. "The free association of the subjective mind allows criticism to move too far from the meaning intended by the artist and results in only microcosms of universal norms" (Cromer, 1990, p.47). Pour contrecarrer cette difficulté, Kaelin (1989) suggère d'utiliser une stratégie développée par les phénoménologues appelée "Bracketing" qu'il définit ainsi: "Bracketing consists in suspension of our previous knowledge or beliefs concerning the existence of the world or any of its aspects while attending to an object of consciousness." (Kaelin, 1989, p.207).

Cette proposition sera reprise par Johansen (1979) qui présente une méthode pour l'enseignement de la démarche critique en trois étapes successives. Voyons comment se déroule le processus:

La première étape, "impression", se veut un premier contact avec l'oeuvre où l'observateur prend connaissance des qualités inhérentes à l'objet. Durant la seconde étape, "expression", l'observateur est invité à parler des composantes (les parties et leurs relations à l'objet), et peut à ce stade formuler une hypothèse quand à la signification des parties en relation avec l'ensemble de l'oeuvre. Enfin, on demande en dernière partie, "évaluation", de reconsidérer l'oeuvre comme un tout et de formuler un jugement à la lumière de ce qu'on a découvert sur l'oeuvre lors des étapes 1 et 2.

Ce processus est basé sur un dialogue constant entre l'enseignant et l'observateur. Or le support de l'enseignant est essentiel au bon déroulement de cette méthode. "In the dialogue, the teacher's role is to make corrective moves to increase the student's capacity for aesthetic discerning" (Johansen, 1979, p.12).

Bien que semblable aux méthodes précédentes, la méthode de Johansen se distingue de celles-ci par son introduction. Ainsi, la première étape de la méthode met l'accent sur les aspects intuitifs du contact avec une oeuvre d'art.

"When the student appears to have completed a process of prehension which, in some cases, may require verbal encouragement or prodding from the teacher, the student is asked to describe initial impressions of the art object as a whole." (Johansen, 1979, p. 9).

Louis Lankford (1984), tout comme Johansen (1979), propose une méthode pédagogique s'inspirant des travaux de Merleau-Ponty et de Kaelin. Contrairement à son confrère, Lankford accorde une place importante au spectateur dans sa démarche critique. La méthode proposée tient compte à la fois des dimensions subjectives et objectives dans notre perception de l'oeuvre. Cette position est fondée sur la croyance que l'interprétation d'une oeuvre n'est jamais absolue et définitive et que les émotions ne peuvent être complètement éliminées du processus. Il reconnaît aussi l'importance des conditions dans lesquelles l'oeuvre d'art sera étudiée et l'attitude du spectateur envers celle-ci. Pour Lankford (1984), la finalité de la démarche critique est de permettre au spectateur de dégager sa propre signification de l'oeuvre d'art. Cette interprétation s'enrichit des expériences antérieures du spectateur. Ainsi, selon Lankford (1984), "Meaning may grow ever deeper as past experiences, knowledge, and imagination join in a final interprétation of a work of art." (p.155). La répétition d'un tel exercice accroît la possibilité d'une rencontre riche et significative pour l'observateur. "An experienced art critic is knowledgeable and adept at discovering the significance of works of art..."p.155. Sa méthode se présente en cinq étapes: "Receptiveness, Orienting, Bracketing, Interpretative Analysis et Synthesis". Voici comment il résume le processus:



"A viewer must remain open and receptive to possibilities of meaning in a work of art, and must maintain a constructive orientation in relation with it. The structure of the work of art as perceived must be placed in conscious brackets in order to insure relevant dialogue. The discovery of the significance of a work of art for a viewer requires the discrimination of ideas and feelings that may be derived from examination of the work through interpretive analysis". (Lankford, 1984, p.157).

C) Les méthodes de type contextualiste

Vincent Lanier (1987), propose de revoir les fondements théoriques sur lesquels reposent les méthodes offertes pour l'enseignement de l'appréciation esthétique.

Selon Lanier (1987), une position théorique basée sur une conception "réaliste ou aristotélicienne" de l'oeuvre d'art - telle que tenue par les défenseurs des méthodes formalistes - a pour conséquence de présenter une approche élitiste de l'étude des arts visuels. Il croit que ces méthodes accordent trop d'importance à la structure au détriment du message, qu'elles limitent l'étude d'oeuvres reconnues par les beaux-arts, enfin qu'elles négligent le contexte social dans lequel l'oeuvre a été produite. Lanier (1987) soutient que cette position élitiste nuit à l'enseignement de l'appréciation esthétique.

Lanier (1987) suggère, comme alternative, une voie plus démocratique basée sur une conception "pragmatique ou contextualiste" de l'oeuvre d'art qu'il nomme "Aesthetic Response Theory". John Dewey (1934) énonce les fondements de cette position comme suit: "Aesthetics had become accepted as a phenomenal part of ordinary experience and all people were thought to be capable of having an aesthetic experience." (Cromer, 1990, p.35). Pour Lanier (1987), l'art est perçu comme "...as a social construct, serving social purposes and reflecting social developments. Indeed, art is only one kind of stimulus among many for visual aesthetic experience." (p.49). Dans cette perspective, Lanier (1987) fait les recommandations suivantes:

1- Le spectateur est considéré comme un consommateur et non comme un spécialiste en art visuel;

2- Le principal objectif de l'éducation artistique est d'offrir la possibilité au spectateur d'enrichir son appréciation de tous les arts visuels;

3- Les oeuvres d'art utilisées devraient provenir de différentes sources selon un ordre progressif du connu vers l'inconnu;

4- Une oeuvre d'art est présentée avec son contexte historique. "If viewer response is our focus, areas of content such as history or criticism or art making, serve to enrich the illustrative knowledge that clarifies our insight into our responses." (Lanier, 1987, p.51).

Dans l'application de ce modèle Lanier (1987) souligne qu'une importante proportion du programme devrait être alloué à l'examen des origines sociales et des fonctions de l'art. Chaque classe devrait inclure l'étude d'un objet en le regardant, en parlant de lui, en lisant sur lui.

#### 1.4 Démarche d'analyse

Dans ce mémoire, nous avons choisi d'utiliser une méthode de recherche qualitative fondée principalement sur l'observation de la réalité. Compte tenu de l'état sommaire de nos connaissances quant à l'application d'une méthode pédagogique axée sur la réponse esthétique, nous avons privilégié une étude de type exploratoire. Tremblay (1968) décrit cette méthode comme étant principalement descriptive:

"Elles décrivent la réalité à la manière de l'ethnographe qui recueille des données systématiques sur une tribu inconnue. La comparaison à l'ethnographie traditionnelle est ici fort à propos, puisque dans les deux cas, il ne saurait être question de formuler des hypothèses sur des sujets mal définis et peu connus. Si l'intention première de l'étude est, outre la description, l'interprétation des faits d'observation, on l'appellera alors étude d'explication" (p.64).

Les études de type exploratoire demandent un cadre conceptuel vaste et flexible et des instruments à la fois souples et rigoureux. Tremblay (1968) souligne la difficulté de combiner l'ouverture d'esprit nécessaire à la découverte et la nécessité d'obéir à certaines règles. Il souligne également le danger de vouloir démontrer la "...causalité entre deux faits lorsque l'encadrement théorique et méthodologique n'existe pas."(p.65).

### Cueillette des données

Étant donné que dans ce projet de recherche, j'occupe la double position d'intervenante et de chercheuse, j'ai choisi de recueillir l'information selon la technique de l'observation-participante. Cette technique, développée principalement par l'Anthropologie culturelle, permet d'étudier un groupe tout en participant à ses activités. Kluckhohn (1940) définit cette technique comme étant,

".....la participation consciente et systématique, dans la mesure où les circonstances le permettent, aux activités et à l'occasion, aux centres d'intérêt et aux émotions d'un groupe d'individus. Son but est d'obtenir des données sur la conduite humaine par des contacts directs dans des situations précises afin de réduire à leur minimum les préjugés et les distorsions qui pourraient survenir de l'extérieur." (p. 36).

L'anthropologue M. A. Tremblay (1968) nous met cependant en garde contre les excès de cette technique, ".....le chercheur coure le risque de ne plus observer ou de perdre toute objectivité. " (p.306).

Afin de contrer les effets négatifs d'une participation excessive causée par le contexte particulier de cette recherche, j'ai ainsi demandé à deux personnes de nous accompagner lors d'une intervention de groupe et de résumer leurs observations.

Après chacune des rencontres, j'annotais dans un journal le déroulement des rencontres ainsi que ma perception des événements. Ces notes ainsi que les résumés des observateurs m'ont servi à la rédaction de la description des rencontres de groupe.

L'ensemble des dialogues enregistrés durant les rencontres constitue le corpus des données qui seront analysées ultérieurement.

## Chapitre 2

### Le projet d'interventions

Nous avons vu, en parcourant la littérature sur l'enseignement de la démarche critique, que l'orientation théorique et le choix d'une méthode influencent la relation spectateur-objet, et par conséquent l'apprentissage de l'appréciation de l'art. La connaissance des résultats obtenus avec ces méthodes pédagogiques peut permettre aux éducateurs de faire un choix éclairé et adapté aux besoins des apprenants.

Dans ce projet de recherche, je souhaite faire l'essai d'une approche pédagogique de type phénoménologique basée sur la **description de la réponse esthétique** pour introduire des adultes à l'appréciation esthétique. Voyons d'abord en quoi consiste cette approche.

#### 2.1 Définition de l'approche pédagogique

##### La réponse esthétique: une approche phénoménologique

L'approche pédagogique de cette recherche découle principalement des travaux du professeur Stanley Horner sur le développement de la réponse esthétique.

Le professeur Horner, qui enseigne au département de l'Éducation artistique de l'Université Concordia, questionne, d'abord dans sa pratique d'enseignement, l'efficacité des méthodes de type formaliste (Feldman) pour l'enseignement de la démarche critique. Il constate que tout comme le modernisme en art, cette méthode délaisse l'expérience du spectateur au profit d'une approche rationnelle de l'objet. Selon lui, une description

rigoureuse et objective de l'oeuvre d'art fragmente artificiellement notre expérience de l'objet et nuit à l'expression des dimensions imaginaires et émotives de cette expérience.

Horner explore d'abord une démarche nouvelle pour encourager ses étudiants à interagir avec les oeuvres d'art. Il découvre, par des questions aussi simples que "*Si vous pouviez entrer dans cette oeuvre, par où aimeriez-vous commencer ?*", qu'il peut non seulement provoquer une réponse riche et personnelle chez ses étudiants mais aussi les introduire à la démarche critique. À partir de ces expériences pratiques, il élabore une méthode qui s'inspire de la métaphore du voyage dans l'oeuvre.

Ce n'est qu'à la suite de ces succès, inspiré du courant en critique littéraire nommé "Response criticism" et des travaux sur le développement de l'enfant de Winnicott, qu'il fonde cette pratique sur des paradigmes théoriques.

Une des prémisses théoriques fondamentales dans l'approche de Horner consiste, tout comme Lankford(1984), en une conception phénoménologique de la relation spectateur-objet. Pour Horner(1989), la signification d'une oeuvre ne réside uniquement dans l'objet observé, ou dans le point de vue du spectateur, mais découle du dialogue entre les partenaires(spectateur-objet) de cette relation. Dans cette perspective, Horner définit la réponse esthétique comme suit:

"This is, however, an illusion; the Journey we experience is not just the work telling us what to see, nor is it just our inner image telling us what the work already is; response can be defined as that which emerges out of the fusion-dialogue between them." (Horner,1989, p.9).

Le déroulement de cette réponse esthétique se fait, selon Horner, en quatre temps qu'il nomme comme suit: Forgetting, Remembering, Reflecting, Revealing. Chacun de ces niveaux d'expérience est différent. L'approche développée par Horner amène le spectateur

à faire l'expérience de l'oeuvre à travers sa propre réponse esthétique. Voyons comment Horner définit chacun de ces niveaux.

### Le développement de la réponse esthétique

La stratégie utilisée dans cette recherche invite le spectateur à parcourir les quatre paradigmes du développement de la réponse esthétique dans l'ordre que voici:

#### **Niveau 1- L' être dans le moment présent ( Forgetting )**

Dans la plupart des méthodes de type phénoménologique (voir Kaelin, ou Lankford), le spectateur dès le départ est invité à ranger ses opinions et ses préjugés pour expérimenter pleinement une oeuvre d'art. Cette étape est généralement désignée sous le nom de "Bracketing". Horner se distingue pour cette étape de la phénoménologie traditionnelle et propose une procédure différente.

"In layer 1 rather than break the natural attitude with imposed, preset demands that necessarily keep the viewer on guard, I am proposing, as an alternative, that initially we provide students with a means to focus inside the work, to take the natural attitude with them, thereby enabling them to discover their assumptions in action and to sustain essential continuity."(Horner, 1989, p.7)

Ce premier contact est réalisé en invitant le spectateur à pénétrer l'univers pictural par des questions comme : "Si tu pouvais entrer dans cet espace, quel serait t-on voyage?" L'expérience de cette première rencontre, sous le mode de l'analogie, constitue la base d'un dialogue intérieur.

#### **Niveau 2- Le souvenir (Remembering)**

À la suite de ce premier contact, le spectateur garde un souvenir du dialogue entre son monde intérieur et l'oeuvre d'art. Durant cette seconde étape, Horner demande au spectateur de reconstruire verbalement l'expérience initiale. Cette étape est initiée par

l'intervenant avec une interrogation comme: "Peux-tu retracer le parcours que tu as emprunté et nous raconter ton voyage dans cet espace ?"

### Niveau 3- **Le réfléchir** (Reflecting )

À la lumière des récits de chacun des participants, le spectateur révise son propre récit. "We will be able to update our image by reflecting on our otherself in the mirror" (Horner, 1989, p.12). Durant cette étape, les participants réalisent la particularité de leur réponse individuelle et les différentes interprétations suscitées par un même objet.

### Niveau 4- **L'exprimé** (Revealing )

Enfin, à cette étape, le spectateur est invité à clore sa réponse esthétique par la création d'une nouvelle proposition. Le spectateur peut s'identifier à l'artiste et proposer certaines modifications. Horner(1989) précise: "The extend to which we are willing to revise another artist/author's work will probably, at least in part, be influenced by our response to it"(p.13). Pour engager le spectateur sur cette voie, Horner suggère d'utiliser des questions du genre: "Si vous deviez produire une nouvelle oeuvre à partir de celle-ci, quelle partie aimeriez-vous garder?"

### Le scénario: "le voyage"

Pour faciliter la reconstitution verbale de la réponse esthétique, Horner s'inspire de la métaphore du "voyage". Par cette image, il invite le spectateur à faire un retour sur le contenu de son expérience esthétique en tenant compte de ses déplacements dans le temps et dans l'espace. Cette idée s'inscrit d'une part dans la tradition des écrits théoriques de Dewey qui propose que la signification d'une expérience émerge lorsque que la personne réfléchit sur son expérience et d'autre part, dans la démarche postmoderne des artistes



contemporains. Ainsi, à travers l'actualisation de son expérience de l'oeuvre, le spectateur fait émerger des pensées et des émotions qui serviront de base à son interprétation.

Lors des interventions réalisées dans ce mémoire, j'ai adapté la stratégie du "voyage" au contexte particulier de cette recherche. Le scénario élaboré pour ces interventions se présente comme suit:

### Voyage dans l'oeuvre d'art

Au début, l'enseignante demande le silence afin de faciliter l'observation détaillée et individuelle de l'oeuvre, puis elle dirige l'attention sur l'oeuvre d'art. Cette consigne permet à chacun des participants de faire une première expérience (Forgetting).

*"Je vais vous demander de regarder cette peinture, prenez tout le temps qu'il vous faut. Lorsque vous aurez terminé, vous n'aurez qu'à me faire signe. Si vous le désirez, vous pouvez vous lever et changer votre point de vue. Imaginez que vous pouvez entrer dans l'espace / surface de cette peinture et vous déplacez dans cet espace/surface."*

Dans un second temps, chacun des participants, à tour de rôle, reconstitue verbalement les étapes de cette première rencontre. À ce moment, les questions de l'enseignant, ont pour rôle de faire préciser ou approfondir certains éléments de la réponse (Remembering).

*"Pouvez-vous me faire le récit, me raconter le voyage que vous avez fait à travers cette peinture. Pouvez-vous retracer le fil de vos pensées. Supposons qu'il vous était possible d'être à l'intérieur de cette peinture, où aimeriez-vous aller? Comment vous sentez-vous dans cet espace ou à la place de ce personnage?"*

Par la suite, sous la forme d'une discussion de groupe, chacun des membres réévalue sa position initiale à la lumière de l'ensemble des réponses suggérées(Reflecting).

*"À la lumière des propositions des autres participants votre perception de l'oeuvre s'est-elle modifiée?"*

Enfin, les participants sont invités à faire une proposition sur la signification de cette oeuvre(Revealing).

*"S'il vous était possible de modifier un ou plusieurs éléments de cette peinture, que changeriez-vous?"*

Pendant l'entretien, l'enseignante dirige la conversation soit en demandant des précisions et des approfondissements, soit en miroitant leurs commentaires pour voir si elle a bien saisi leurs idées.

Par exemple;

*"Tu as parlé tantôt un petit peu du fauteuil sur lequel il est assis, tu disais que c'était un fauteuil confortable, as-tu eu d'autres réflexions au sujet de ce fauteuil? Crois-tu que dans un autre contexte, il pourrait paraître aussi rigide?"*

### L'application de cette stratégie

Horner (1989) nous met en garde contre les dangers d'une stratégie axée sur ces paradigmes. Au sujet de la séquence développementale, il dit: "Implicit in its proposed sequence is the assumption that a personal response can only occur if it is foregrounded at the beginning." (p.20). Il précise aussi qu'il ne peut avoir d'extériorisation avant que tous les participants du groupe aient eu la chance d'établir leur propre dialogue. Ce n'est qu'à ce moment qu'un glissement vers un dialogue social est possible. Ce n'est qu'une fois le dialogue du groupe bien établi que l'avis d'un expert peut être introduit.

L'approche suggérée par Horner concorde avec les recommandations des spécialistes en éducation aux adultes. Par exemple, elle propose une stratégie éducative qui utilise comme point de départ les problèmes réels des adultes, elle tient compte de l'expérience passée de ceux-ci. Elle favorise aussi la prise en charge par l'apprenant de son processus d'apprentissage. L'enseignant occupe une position "facilitante" plutôt que directive.

De plus, pour une clientèle néophyte, contrairement à l'approche formaliste (Feldman), cette approche ne nécessite pas de connaissances spécialisées préalables, par exemple un vocabulaire spécialisé.

Enfin, pour toutes ces raisons, il me semblait qu'une stratégie basée sur le développement de la réponse esthétique pouvait favoriser l'adoption d'une attitude d'ouverture face à la perception esthétique et ainsi créer des prédispositions favorables à l'appréciation esthétique.

## 2.2- Population visée par cette recherche

### La sélection des participants

J'ai choisi de faire l'essai de cette approche pédagogique avec une population d'adultes qui fréquentaient déjà de façon sporadique (soit une ou deux fois par année) les musées d'art. Ces adultes avaient donc au préalable manifesté un minimum d'intérêt pour l'institution culturelle et les oeuvres d'art qu'on y retrouve mais avaient peu d'expérience en appréciation esthétique.

J'ai limité ces rencontres à un petit nombre de participants(entre 3 et 5 participants). Ces adultes devaient être disponibles pour participer à une série de six rencontres d'une durée d'une heure et demie chacune, au rythme d'une rencontre par semaine entre les mois d'octobre et novembre 1989.

Ces participants devaient correspondre aux critères suivants:

1) n'avoir aucune formation post-secondaire dans les disciplines de l'histoire de l'art ou des beaux-arts;

2) faire partie des visiteurs potentiels d'un musée d'art, c'est-à-dire avoir déjà fréquenté un musée d'art.

Finalement, un groupe composé de trois femmes et un homme a été formé. Ces participants étaient tous dans la trentaine et d'origine canadienne-française.

### Portrait des participants

#### Isabelle

Agée de trente ans, Isabelle est la cadette d'une famille nombreuse de Matane. Après avoir occupé différents emplois dans la région de Matane, elle choisit de poursuivre ses études en Service de garde à l'enfance au Collège de Rimouski. C'est au moment de cette formation qu'Isabelle explore les différents médiums artistiques. Depuis cinq ans, elle travaille comme éducatrice en milieu de garde.

Depuis son arrivée à Montréal, elle a fréquenté à quelques reprises les galeries d'art et le MBAM, la plupart du temps en compagnie d'amis.

Dès notre première rencontre, elle m'avoue sa préférence pour l'art contemporain. La curiosité de découvrir l'inconnu semble être une motivation importante dans sa participation à cette recherche.

## Nicole

Nicole est originaire de Sainte-Rose en banlieue de Montréal, région qu'elle habite encore aujourd'hui. Elle est âgée de trente-trois ans. Psychologue-clinicienne de formation, elle pratique actuellement comme consultante en bureau privé et travaille aussi à l'hôpital Notre-Dame de la Merci auprès de patients en phase terminale.

Nicole a visité le Musée des beaux-arts de Montréal quelque fois lors des expositions majeures des dernières années, soit Bouguereau, Léonard de Vinci et Chagall. Elle a aussi visité le Louvre lors d'un passage à Paris

De cette visite au Louvre elle dit;

*"On est allé, mais honnêtement c'étais plus dans le sens: je suis là, j'y vais. J'aurais eu l'impression de passer à côté de quelque chose d'important". "J'ai aimé l'atmosphère du musée, ça j'ai aimé ça, ça n'a pas de rapport avec les tableaux mais j'ai aimé l'atmosphère, j'aime l'atmosphère des musées, je trouve ça serein".*

Lors de ces visites, Nicole était accompagnée de son mari ou d'amis et utilisait généralement le guide ou l'audioguide offert par l'institution.

*" Quand tu as le guide tu parles pas beaucoup, c'est un fait pis chacun est dans son univers, ça fait que tu te parles pas vraiment. Mais remarque venir à une exposition pas de guide ça serait comme si je manquerais le bateau. Je suis venue voir Borduas, laisses moi te dire que ça se serait fait en cinq minutes sans l'audioguide."*

## Christian

Christian, aussi dans la trentaine, est originaire des Cantons de l'Est. Après avoir fait son cours en Relation humaine à l'Université de Sherbrooke, il travaille aux Hautes Études Commerciales pour le programme de formation. Son expérience en art se limite au cours obligatoire du secondaire, cependant Christian aime faire des travaux de menuiserie durant ses heures de loisir.

Depuis les six dernières années, Christian est venu voir les grandes expositions du MBAM soit presque une par année.

*"...par intérêt, par connaissance, pis aussi je dirais bien candidement par envie de me déniaiser, dans le sens de m'exposer. Je savais qu'il y aurait quelque chose que je n'apprécierais pas mais ce qui m'intéressait c'était la connaissance, la satisfaction. Je ne dépenserais pas une fortune pour acheter un Picasso mais ch'u ben content de savoir ce que j'ai appris, pis de voir, pis de comprendre ce fameux bonhomme. Pourquoi est-ce que l'on parle de lui?"*

Christian mentionne que la plupart de cet apprentissage s'est fait à l'aide de l'audioguide. La participation à cette recherche est pour lui la possibilité de nourrir et d'approfondir cet intérêt en germe.

#### Carole

Carole est une francophone native du Nord de l'Ontario. Avant de s'installer à Montréal, Carole a travaillé dans différentes parties du monde comme guide pour une agence de voyage. Sociologue de formation, elle travaille présentement comme consultante en gestion du personnel pour des organismes communautaires.

Bien que sa mère semble avoir contribué à son intérêt pour le monde des arts visuels, sa première rencontre avec l'histoire de l'art remonte à l'adolescence lorsqu'elle devient responsable du volet art pour une compétition télévisée du genre "Génie en herbe". Suite à cette expérience, Carole dit conserver un attrait particulier pour les impressionnistes.

Par la suite, la visite d'un musée d'art sera une activité sporadique pratiquée généralement seule, lors de voyages dans les grandes capitales européennes ou lors de la présentation d'artistes de renommée internationale (Degas à Ottawa).

En parlant d'une visite au MBAM, Carole précise; " Mais ici à Montréal, j'ai pas tendance, c'est aussi que j'ai rien qui me stimule, comme aller voir quoi au musée d'art de

Montréal, tandis que quand tu es à Paris et que tu penses au Louvre, c'est clair que tu vas aller au Louvre, tu n'as pas besoin de quelqu'un pour te dire qu'il a ça, ça. Tu vois."

Carole dit aimer retrouver dans les musées ce qu'elle reconnaît et a déjà vu en reproduction.

### 2.3- Les limites de la recherche

Les conclusions de ce mémoire ne peuvent être interprétées qu'à la lumière du contexte particulier des interventions. Avant de poursuivre, j'aimerais donc préciser les jalons qui ont prévalu à l'organisation de ce projet et qui ont par conséquent influencé les données recueillies.

1- La taille du groupe: Le nombre restreint de quatre participants ne peut nous permettre de prédire les effets de ces interventions sur un nombre plus grand.

2- La durée des interventions: Il faut considérer que les changements observés ont eu lieu dans un laps de temps relativement court, soit en moyenne huit semaines.

3- Le choix dans la présentation des oeuvres: L'ordre progressif du figuratif à l'abstrait privilégié dans ces rencontres a sûrement influencé la réaction des participants. Il serait intéressant lors de recherche ultérieures d'essayer l'inverse.

4- Les participants: L'homogénéité d'âge et de culture de nos quatre participants peut avoir contribué à faciliter la dynamique de groupe. Cependant, comme nous le verrons à l'analyse, ces similitudes n'ont pas uniformisé les points de vue.

## Chapitre 3

### Description et analyse des rencontres

Dans le chapitre suivant nous nous proposons, dans un premier temps, de donner une brève description du déroulement des rencontres. Nous dresserons également un inventaire détaillé de la démarche des participants afin de nous permettre de suivre leur parcours dans les rencontres de groupe. Puis, à partir de ces portraits, nous tracerons un bilan de la démarche adoptée lors de la première rencontre, lors des rencontres de groupe et lors de la dernière rencontre. Ensuite, nous établirons les principales transformations pour chacun des participants. Enfin, nous regarderons ces transformations à la lumière des objectifs visés.

#### 3.1 Description sommaire des rencontres

Les rencontres eurent lieu dans les salles d'expositions du Musée des beaux-arts de Montréal, au rythme d'une rencontre par semaine durant six semaines. Ces rencontres étaient subdivisées en trois temps: 1-une rencontre préliminaire, un contact individuel; 2-une série de quatre rencontres en groupe; et 3- dernière rencontre, un retour sur l'expérience.

#### Sélection des oeuvres

Les oeuvres sélectionnées pour ces rencontres font toutes partie de la collection permanente du Musée des beaux-arts de Montréal et elles étaient exposées dans les salles de ce musée durant la durée des interventions. Nous nous sommes limités aux peintures de cette collection.

Nous avons sélectionné les oeuvres étudiées selon deux critères: 1-Les oeuvres doivent d'abord être d'époques et de styles variés; et 2- elles doivent également présenter



un ordre progressif de difficultés -plus une oeuvre demande au visiteur d'utiliser des connaissances spécialisées en art ou en histoire pour en déchiffrer le message, plus cette oeuvre est considérée comme difficile.

Voici brièvement le déroulement en trois temps des rencontres auxquelles ont participé les adultes.

#### Point de départ : La première rencontre

Pour cette première rencontre, j'ai donné aux participants un rendez-vous **individuel**. Ce tête-à-tête visait deux objectifs: 1- Je souhaitais que les participants se familiarisent avec les lieux et l'approche proposée; 2- Je désirais tracer un premier portrait de leurs débuts avec l'approche. Pour établir ce point de départ, je devais m'assurer de la similitude de ces interventions individuelles, d'une part pour l'ensemble des participants et d'autre part avec les interventions ultérieures. Cette continuité fut assurée par l'utilisation d'un même scénario pour toutes les interventions de cette recherche (soit celui établi dans le projet d'interventions) et par l'emploi des mêmes oeuvres pour tous les participants.

Les trois oeuvres sélectionnées pour cette première rencontre représentaient une variété de courants présents au Musée des beaux-arts de Montréal. Tout comme pour l'ensemble des interventions, nous avons choisi de nous limiter au médium de la peinture et de présenter les oeuvres selon un ordre progressif, du figuratif à l'abstrait.

Voici quelles sont ces oeuvres:

1-Lyman, John G. Portrait du père de l'artiste

2-Dorion, Pierre Sans titre, 1987

3-Gagnon Charles Traversée en février, 1964



Figure 1.

John Goodwin Lyman

Portrait du père de l'artiste

huile sur toile, 100.3 cm x 81.3 cm

1922

Collection du Musée des beaux-arts de Montréal



Figure 2.

Pierre Dorion

Sans titre.

huile sur toile, 224 cm x 162 cm

1987

Collection du Musée des beaux-arts de Montréal



Figure 3.

Charles Gagnon

Traversée en février,

huile sur toile, 81,3 cm x 81,3 cm

1963

Collection du Musée des beaux-arts de Montréal

## Les quatre rencontres de groupe

J'ai accueilli les participants à l'entrée de service. Pour ces rencontres de groupe nous avons accès à l'espace éducatif du Musée, lieu utilisé pour les introductions en matière. Les interventions se sont déroulées principalement dans les salles d'exposition du musée. Afin de faciliter les longues périodes d'immobilité, chacun des participants étaient munis de petit banc pliable. Pour la première rencontre, afin que tous puissent jouir d'un temps de parole équitable, j'ai choisi de procéder en fixant un tour de parole. Plustard, j'ai cependant aboli cette consigne au profit d'une plus grande spontanéité. Les interventions du chercheur se faisaient sous forme de questions. Celles-ci étaient destinées soit à faire préciser une idée ou soit pour diriger l'attention des participants. A quelques reprises, j'ai intégré un jeu d'observation afin d'alléger le déroulement et de détendre l'atmosphère.

Deux peintures furent étudiées à chacune de ces rencontres de groupe.

Pour la **première rencontre** j'ai retenu deux paysages canadiens:

– Tom Thomson, Dans le nord, 1915

– Harris Stewart Lawren, Matin, lac supérieur, 1921-1925



**Figure 4:**

Tom Thomson

Dans le nord

Huile sur toile, 1915

101,5 cm x 114, 8 cm

Collection des beaux-arts de Montréal



**Figure 5:** Lawren Stewart Harris  
Matin, lac supérieur  
Huile sur toile, vers 1921-1925  
86,3 cm x 101,6 cm  
Collection des beaux-arts de Montréal

Pour la **seconde** rencontre, j'ai retenu deux portraits d'époque et de style différents:

- Nicolas de Largillierre, Portrait d'une femme en astrée
- James Wilson Morrice, Femme au peignoir rouge



**Figure 6:** Nicolas de Largillierre  
Portrait d'une femme en astrée  
Huile sur toile, vers 1710-1712  
140 cm x 106 cm  
Collection du Musée des beaux-arts de Montréal





Figure 7: James Wilson Morrice  
Femme au peignoir rouge  
Huile sur toile, vers 1909-1913  
81 cm x 54 cm  
Collection des beaux-arts de Montréal

Pour la troisième rencontre, j'ai retenu deux oeuvres impressionnistes:

– Pierre Auguste Renoir, Jeune fille au chapeau

– Claude Monet, Les falaises à Pourville



**Figure 8:**

Pierre-Auguste Renoir

Jeune fille au chapeau

Huile sur toile, 1919

41,5 cm x 32,5 cm

Collection du Musée des beaux-arts de Montréal

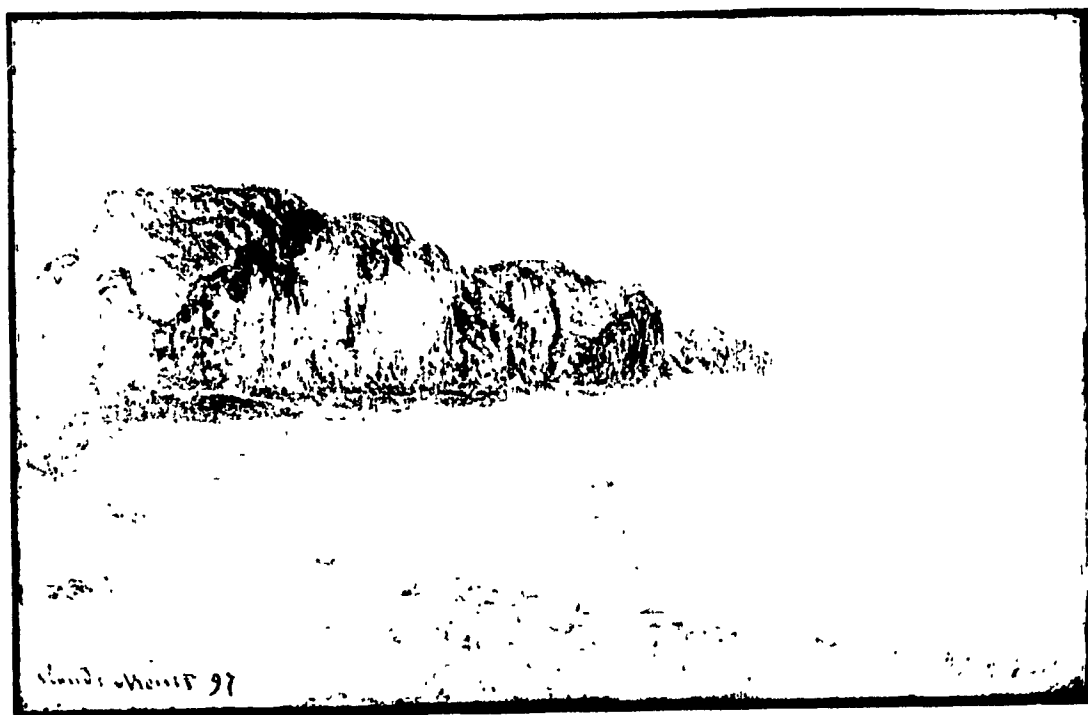


Figure 9: Claude Monet  
Les falaises à Pourville  
Huile sur toile, 1897  
65,8 cm x 100,6 cm  
Collection du Musée des beaux-arts de Montréal

Pour la **quatrième rencontre**, j'ai retenu deux oeuvres contemporaines

– Alfred Pellan, La cruche verte

– Jean-Paul Riopelle, Autriche



**Figure 10:**

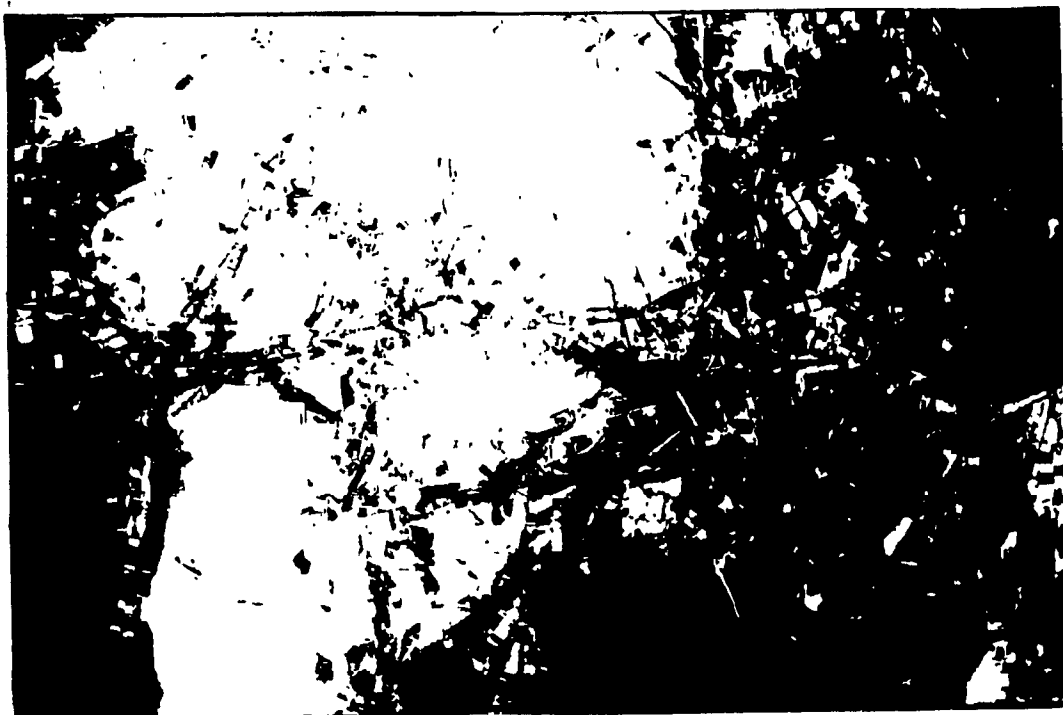
Alfred Pellan

La cruche verte

Huile sur toile, vers 1942-44

100 cm x 81 cm

Collection du Musée des beaux-arts de Montréal



**Figure 11:** Jean-Paul Riopelle  
Autriche  
Huile sur toile, 1954  
200 cm x 301,6 cm  
Collection du Musée des beaux-arts de Montréal

### Inventaire de la démarche des participants lors des rencontres de groupe

À partir des dialogues recueillis lors de ces quatre rencontres de groupe, nous avons dressé un inventaire des principaux éléments de la démarche empruntée par les participants.

#### Inventaire de la démarche de Christian

##### 1<sup>re</sup> rencontre

Christian est la première personne désignée pour prendre la parole. Au départ, il s'adresse uniquement à moi comme si nous étions seuls. Le récit qu'il fait de son expérience se veut précis et clair. Il respecte rigoureusement les consignes de départ. Sa description est constituée d'une énumération sommaire des principales étapes de son voyage. Dans un premier temps, il résume ses impressions dans un mot qui qualifie l'atmosphère de cette peinture. Puis il développe cette impression en précisant les sensations imaginées à l'intérieur de l'espace pictural. C'est seulement après avoir élaboré ces impressions premières qu'il se préoccupe de l'aspect plastique de la peinture. Cet intérêt se limite principalement à questionner la présence d'un élément qui selon lui crée de la dissonance.

Lorsque je l'invite à développer un point de sa description, il refuse sous le prétexte qu'il désire respecter la version initiale de sa réponse. Ce refus met un terme à sa présentation.

##### 2<sup>e</sup> rencontre

Tout au long de cette première demi-heure, Christian se fait très discret, ponctuant la conversation de quelques jeux de mots. Lorsque parfois ce dialogue prend l'allure d'un

débat, il se fait médiateur. C'est seulement une fois que tous les autres participants ont épuisé leurs commentaires, qu'il prend la parole. Le récit de son voyage se fait sans interruption. Il note d'abord la présence de plusieurs éléments discordants tels que la disproportion des membres du personnage. Il mentionne son attrait pour l'encadrement. En plus d'en apprécier le raffinement artisanal, il note la concordance entre le style de celui-ci et celui de la peinture. Il résume son point de vue en déclarant que pour lui cette peinture semble regrouper un ensemble d'éléments incongrus qu'il indique au groupe. Cette intervention ranime la discussion entre les autres participants, ce qui ne l'empêche pas de poursuivre sa présentation. Lorsque je l'invite à entrer dans la peau du personnage, il se livre à ce jeu avec beaucoup de facilité. Cette nouvelle position lui donne la possibilité de réviser son interprétation du portrait.

### 3<sup>e</sup> rencontre

Comme lors des rencontres précédentes, Christian débute sa description par un qualificatif qui jaillit spontanément, tel une image qui s'impose à lui. Lancé sur cette piste il enrichit cette première impression de quelques précisions. Il se laisse berçer par le souvenir d'un voyage. Puis il s'attarde un bon moment sur l'aspect plastique en me décrivant le parcours de son oeil sur les lignes de la peinture. Après cette investigation de la surface, il invite le groupe à s'éloigner et à isoler des sections de la peinture.

Je remarque qu'il développe son intérêt pour les aspects plastiques et techniques de la peinture. Ces aspects sont maintenant plus présents dans la description de sa réponse esthétique.

Durant la discussion autour de la seconde peinture, il parle peu. Son commentaire porte principalement sur l'artiste au travail et l'attitude adoptée par celui-ci pour réaliser une

telle peinture. Lorsqu'un autre membre du groupe conteste son interprétation et suggère un point de vue opposé, il réagit favorablement en évaluant la proposition nouvelle.

#### 4<sup>e</sup> rencontre

Après une longue période d'observation, Christian se risque finalement à percer le silence. Il spécifie d'abord l'influence des abus gastronomiques de la veille sur sa perception de l'oeuvre. Après cette parenthèse humoristique, il questionne la présence d'un élément plastique inhabituel. Puis il décrit les éléments qui retiennent son attention. Enfin il questionne l'étrangeté des couleurs et du traitement de la surface. S'il évite toute évaluation trop sévère, je sens dans son ton une certaine dérision quant à ce genre de peinture. Les autres membres du groupe acquiescent discrètement devant cette moquerie.

La réaction de Christian à la seconde peinture sera différente. Cette fois, au beau milieu d'une discussion en groupe, il s'exclame "Je viens de trouver". À partir d'une métaphore, il interprétera l'ensemble de cette peinture détaillant la surface. Cette découverte semble susciter beaucoup d'enthousiasme. La référence à une vision connue, soit une vue de la terre par satellite, sera le point de départ pour une exploration approfondie de la surface.

#### Inventaire de la démarche de Nicole

##### 1<sup>re</sup> rencontre

Nicole débute son récit en réagissant aux précédentes descriptions. Après avoir fait connaître sa position au groupe, sa description reprend son cours normal. Celle-ci s'organise autour d'une succession de questions et de réponses probables. Voici comment sa description semble se structurer : premièrement, Nicole identifie un élément qu'elle juge discordant; puis elle questionne la raison de cet élément, enfin elle élabore une hypothèse



afin d'expliquer cette dissonance. Cette hypothèse est souvent le point de départ de son interprétation. Ces questionnements sont ponctués par des impressions plus générales.

Je remarque aussi qu'elle alterne de position, parfois elle décrit son expérience à l'intérieur de l'espace pictural et parfois elle semble redevenir observatrice et se situer à l'extérieur de ce même espace. Cette alternance de point de vue s'illustre remarquablement par l'exemple suivant. Après avoir discuté longuement des couleurs, elle m'indique un espace confortable d'où elle s'imagine pouvoir contempler ce paysage.

## 2<sup>e</sup> rencontre

Dès le départ, Nicole prend rapidement la parole pour noter la présence d'un ensemble d'éléments discordants qui, cette fois, ne semblent pas trouver de solutions acceptables. Ces questions soulèvent des commentaires à voix basse chez les autres participants. Tout le monde lance son hypothèse. Nicole propose une solution imaginaire, tirée des films d'époque. Elle semble préférer la fantaisie à l'exactitude des autres propositions et ce malgré les efforts répétés de Carole pour démontrer l'invraisemblance de son interprétation. Je soupçonne qu'elle prend plaisir à s'imaginer dans la peau de ce personnage. Elle peut facilement se projeter dans l'univers de cette peinture.

Pour la seconde peinture, Nicole souligne, une fois de plus, la présence d'éléments qu'elle identifie comme discordants. Sans plus d'intérêt, elle poursuit l'énumération brève des étapes de son voyage. Devançant ma demande d'approfondissement, elle justifie la parcimonie de ses commentaires par l'avarice des moyens utilisés dans cette peinture. Cette fois, l'énigme de la jeune femme est tourné en dérision.

## 3<sup>e</sup> rencontre

Après avoir réitéré ma question de départ, " Est-ce que quelqu'un peut me faire le récit de son trajet dans cette peinture?", Nicole s'élance spontanément. Elle énumère

soigneusement les étapes de son observation et identifie le moment où elle se met à considérer l'ensemble de la peinture et où débute son interprétation. Elle répond favorablement à mon invitation et s' imagine facilement dans l'espace pictural. À partir de ce moment, sa description se colore de sensations et d'impressions personnelles. Tout un scénario s'élabore.

Dans la seconde partie de cette rencontre, la description de Nicole est beaucoup moins structurée. Dès le départ, elle compare cette peinture à la première. "Plus figuratif" dit-elle! Elle identifie une partie de la peinture qu'elle préfère. Elle m'explique le pourquoi de cette préférence. Elle est interrompue par Isabelle qui apporte quelques réflexions sur le fond de la peinture. Puis elle continue. Une autre discordance la trouble. Elle suggère une interprétation. Une fois de plus, Carole intervient dans sa description et propose une autre lecture de l'oeuvre. Cette fois Nicole semble agacée; elle conclut hâtivement sa description par une impression vague et générale.

#### 4<sup>e</sup> rencontre

Nicole reprend spontanément à son compte les propos ironiques d'Isabelle et elle exprime sans détour son inconfort face aux éléments déformés de la peinture de Pellan. Sa conclusion qui prend la forme d'une interrogation: "Qu'est-ce que ça fait là?", résume son désarroi. Devant cette réaction émotive, je lui demande de reprendre son récit depuis le début. À l'exception d'une référence au passé, sa présentation est peu détaillée et elle semble y porter peu d'intérêt. La trêve est de courte durée et quelques minutes plus tard, elle revient à la charge. Elle s'insurge: "Pourquoi valoriser un tel objet si moi aussi je suis capable de le réaliser?" Plus que de l'indignation, elle s'interroge sur les critères d'évaluation qui mènent à la reconnaissance de la valeur d'une telle oeuvre. Cette protestation reste pour le moment sans écho. Devant mon silence, Nicole retourne à la

peinture et reprend son observation. Ses derniers commentaires portent essentiellement sur sa réaction de dégoût envers les fruits qui y sont dépeints.

Malgré le degré d'abstraction plus grand de la peinture de Riopelle, la réponse de Nicole est cette fois positive. Sa réaction à l'oeuvre est immédiate. Elle associe le traitement de la surface picturale à une technique artistique familière, le collage. Après un moment de réflexion, elle nous exprime sa préférence pour un élément plastique dans l'oeuvre. Puis, elle joue avec les différentes composantes de cette peinture. Par exemple, elle imagine l'absence d'une couleur. Sa description souligne de façon implicite le plaisir qu'elle éprouve à réaliser ses jeux d'observation. Elle s'intéresse plus particulièrement à l'importance de la présence du orange dans cette composition.

### Inventaire de la démarche d'Isabelle

#### 1<sup>re</sup> rencontre

Isabelle, la seconde à parler, se positionne en premier en réaction à l'interprétation de Christian. Une fois cette position établie, sa description poursuit son cours normal. Au début, elle fait savoir au groupe son appréciation personnelle de l'oeuvre; "Je trouve ça pas ben beau". Cette évaluation négative ne l'empêche pas de poursuivre son récit. Son voyage est principalement constitué d'une énumération d'éléments qui ont retenu son attention. Cette liste est parfois entrecoupée de commentaires personnels, comme l'identification d'un lieu familier. Ces parenthèses dans son univers personnel restent peu détaillées. La présentation de sa réponse s'organise au fil de ses pensées, sans chercher à respecter l'ordre préétabli.

Le paysage de Harris évoque pour Isabelle le souvenir d'une expérience passée. Elle nous fait part de ses états d'âme et nous fait revivre des moments de son enfance.

Les propos d'Isabelle sont peu détaillés et ses idées sont exprimées par des phrases courtes. Lorsque je la questionne pour lui faire développer une idée, je la sens inconfortable. Durant la discussion de groupe, elle signifie son approbation ou sa désapprobation par des signes de tête ou des sons.

## 2<sup>e</sup> rencontre

Durant cette seconde rencontre, où les tours de parole ne sont pas assignés, Isabelle est discrète. C'est seulement lorsqu'un autre membre du groupe souligne le foisonnement des textures dans la robe, qu'elle s'empresse de mentionner sa fascination pour le rendu réaliste de celle-ci. Elle partage son plaisir à observer les qualités sensibles des tissus de cette robe. Par la suite, lorsque je lui demande de s'imaginer à l'intérieur de celle-ci, elle détourne la question et nous parle de son rapport avec ce genre de vêtement. Lors des débats, Isabelle se retire mais elle observe avec un grand intérêt les échanges de point de vue.

À la seconde peinture, un portrait de Morrice, devant son expression désapprobatrice, je l'interpelle. En quelques mots, elle me fait part du peu d'intérêt qu'elle porte à cette peinture. Son aspect négligé et sa laideur en sont la cause. Le ton ferme et émotif avec lequel elle tient ces propos m'informe qu'il est inutile de poursuivre.

## 3<sup>e</sup> rencontre

Isabelle a tellement hâte de parler qu'elle interrompt Christian qui n'en finit plus. Dans cette description, elle nous convie à une étude sur les couleurs. Elle les décrit, les

qualifie et les associe à une expérience passée. Encore une fois la couleur semble être sa porte d'entrée dans l'univers pictural. Puis, elle s'interroge sur la technique et l'application de la peinture. Enfin, elle complète cette observation en qualifiant l'atmosphère de cette oeuvre: "Tout est calme". Elle semble prendre plaisir à se laisser bercer par cette impression. Malgré cette évaluation positive, elle note son incapacité à s'imaginer à l'intérieur de cet espace. Elle préfère demeurer observatrice.

Pour la peinture de Monet, Isabelle n'intervient qu'occasionnellement en ajoutant quelques commentaires à la discussion en groupe. Elle note, par exemple, les similarités entre la réalisation de cette peinture et la technique photographique.

#### 4<sup>e</sup> rencontre

Selon son habitude, Isabelle introduit le récit de son expérience en décrivant sa réaction aux couleurs de l'oeuvre. Cette fois l'évaluation qu'elle porte est sévère. Non seulement ces couleurs ne sont pas réalistes mais en plus elles sont grotesques. Cette évaluation négative se généralise à l'ensemble de la peinture. À partir de ce moment, mes tentatives pour lui rappeler les étapes de la démarche sont vaines. Pour confirmer sa position, elle accuse la peinture de Pellan d'amateurisme et ironise à ce sujet. Les autres participants se font complices de cette moquerie sarcastique.

Devant Riopelle, la réponse d'Isabelle change du tout au tout. Suite aux difficultés éprouvées par Carole, elle se porte à la défense de ce genre de peinture. Une fois sa position établie, elle se laisse aller à des associations métaphoriques: "Moi ça me fait penser, on est la nuit pis il y a beaucoup de lumière, les autos". Peut-on penser que l'absence de référence réaliste dans cette dernière peinture lui permet plus facilement un voyage dans l'imaginaire? Je lui demande de m'identifier les éléments plastiques de l'oeuvre

qui contribuent à créer ces effets. Elle m'indique le parcours de son observation. Elle conclut cette épopée par une évaluation positive basée sur la quantité de travail requis pour réaliser une telle oeuvre.

### Inventaire de la démarche de Carole

#### 1<sup>re</sup> rencontre

En guise d'introduction, Carole présente le récit étoffé d'une balade récente effectuée dans un lieu semblable à celui dépeint. Cette description détaillée vise deux objectifs. D'abord, elle partage le sentiment de bien-être provoqué par ce doux souvenir. Deuxièmement, par ce témoignage, elle authentifie le réalisme de cette peinture. Cet aveu, qui fait obstacle aux opinions précédentes, étonne les autres participants. À partir de ce moment son discours s'adresse principalement au groupe. Elle souligne comment le temps a modifié sa façon d'apprécier ce genre de peinture et elle réfléchit à voix haute sur sa relation à l'appréciation des arts. Tout au long de cette narration, elle ne tient pas compte de la consigne, fait très peu référence à la peinture observée.

Devant la peinture de Harris, elle cherche d'abord à qualifier celle-ci afin de la placer à l'intérieur d'une catégorie. Pour expliciter son point de vue, elle la compare à la première peinture. Elle discute le genre de cette peinture. Et enfin, elle intègre dans son parcours ses connaissances en histoire de l'art ainsi qu'une réflexion au second degré sur sa propre démarche.

#### 2<sup>e</sup> rencontre

En réponse à Nicole, elle porte à l'attention des autres le contraste entre le réalisme du personnage et l'aspect évocatif du fond. Elle explique cette dissonance en faisant

allusion au mode pictural de l'époque. Cette explication ne semble pas convaincre Nicole qui maintient l'opinion contraire. Elle souligne la ressemblance avec une pratique contemporaine dans certains studios photographiques. C'est la robe qui par la suite retient son attention. Elle note le travail méticuleux de l'artiste pour rendre l'illusion des textures. Elle s'interroge sur les moyens utilisés pour réaliser un tel exploit. Après les commentaires des autres participants, elle revise sa position quant au réalisme du corps de cette jeune femme. Elle participe activement à la discussion en groupe pour tenter de résoudre l'ambivalence de cette peinture.

Devant la peinture de Morris, Carole m'exprime son désarroi. Que dire au sujet d'une peinture qui lui semble si pauvre, sans intérêt? Malgré ce constat, elle se prête au jeu et décrit rapidement les étapes de son voyage. Celui-ci est principalement constitué d'une énumération d'éléments intéressants et d'une remarque au sujet de la redondance des couleurs utilisées. Par la suite, elle n'interviendra que sporadiquement sur un ton humoristique pour souligner l'absurdité de la position du sujet ou pour s'interroger sur les raisons de son désintéressement. Sa réponse se modifie au fil des éléments nouveaux soulevés par la discussion de groupe.

### 3<sup>e</sup> rencontre

Tout de suite après la consigne de départ, Carole s'exclame en disant qu'il lui est impossible de retracer le parcours de son observation et qu'elle préfère rendre compte de ses impressions de façon globale. Sans lui laisser la chance de développer son idée, je l'interromps pour donner la parole à un autre participant. Après ce délai, lorsque que tous les autres participants ont parlé, Carole reprend la parole. Elle me parle d'abord de l'encadrement, je suis un peu surprise. Puis elle m'informe alors qu'il lui est impossible de pénétrer l'espace de cette peinture. Pour expliquer cette difficulté, elle compare cette oeuvre

avec les peintures antérieures. Les moyens techniques de la peinture et l'absence de références auxquelles elle pourrait rattacher cette expérience sont, selon elle, la cause de son impuissance. Elle conclut en revenant sur l'encadrement qu'elle dit en contraste avec le style de la peinture. Carole prend plaisir à changer son point de vue. Elle réévalue son interprétation initiale si son expérience de l'oeuvre est modifiée par les commentaires d'autrui. Au début du dialogue, elle évite ma question initiale et s'apprête une fois de plus à discuter d'éléments extérieurs à la peinture. Mon interruption souligne l'échec de sa démarche. À la seconde tentative, elle semble prendre conscience de son incapacité et tente de l'expliquer et de se justifier. Elle persiste, sans raisons apparentes, à parler d'éléments extérieurs à l'oeuvre. J'ai l'impression, à son air buté, qu'elle s'entête à conserver son ancienne structure.

Dès le début du second échange, Carole note l'influence de l'information technique sur l'oeuvre précédente sur sa perception de cette seconde oeuvre. Elle regroupe les deux peintures dans un courant artistique connu. Elle intervient également à quelques reprises afin de s'opposer à l'interprétation de Nicole. Elle se porte à la défense de la difficulté technique que comporte cette peinture. Elle me demande de trancher la question. Elle parle peu de la peinture, ses réflexions sont la plupart du temps en réaction aux propos de Nicole, ceux-ci semblent l'agacer. Elle devient quelque peu agressive à mon égard lorsque je lui adresse une question. Elle insiste pour que j'utilise mon autorité pour trancher la question. Elle mentionne une fois de plus sa difficulté à s'imaginer dans l'espace pictural et à participer adéquatement à l'exercice.

#### 4<sup>e</sup> rencontre

Contrairement à son habitude, Carole reste muette durant ce premier tour de table. Lorsque je lui demande de nous livrer ses réflexions, à ma grande surprise, elle tente



d'abord de nous convaincre de l'intérêt et de la beauté de cette peinture. Devant le mutisme incrédule des autres, elle disserte sur l'attitude à adopter devant une telle oeuvre. Selon Carole, l'état d'esprit et le temps accordé à l'observation influencent notre capacité à apprécier ce genre de peinture. Le silence des autres est éloquent. Se faisant plus humble, elle nuance sa pensée. Elle suggère de regarder cette peinture comme une expérimentation. Enfin, elle avoue que sa réponse initiale a été semblable aux autres mais que le temps écoulé lui a permis de reviser sa position. Poursuivant sa confession, elle dit ne pas savoir si elle doit respecter cette impression première ou considérer le point de vue de l'artiste.

Devant la peinture de Riopelle, Carole adopte une autre attitude. Elle réagit avec beaucoup plus d'émotivité, en affirmant d'emblée qu'elle pourrait réaliser cette peinture. Cette fois encore, elle est seule à partager ce point de vue, puisque les autres membres du groupe s'engagent facilement dans l'univers de la peinture. De façon dérisoire, elle propose d'observer une autre peinture. Elle nous prévient: le manque d'intérêt pour cette peinture la forcera à en faire l'analyse. À ce moment Nicole intervient et personnalise la question. Carole se sent obligée de se justifier. Elle nous indique clairement qu'elle ne souhaite pas se prêter à l'expérience. Étrangement, elle se retient d'analyser sa relation à l'oeuvre comme si elle avait pêché par excès. Elle devient agressive lorsque j'insiste un peu.

### **Retour à la case départ: la dernière rencontre**

Les rencontres de groupe qui étaient terminées depuis deux semaines, n'étaient plus qu'un vague souvenir. J'avais, dans le tumulte des adieux, fixé un dernier rendez-vous individuel, sans toute fois en dévoiler complètement le contenu.

Mon intention était de leur proposer à nouveau l'étude des trois oeuvres observées au départ. Cette stratégie me permettrait d'enregistrer une seconde réponse qui cette fois, je l'espérais, serait colorée par l'effet des interventions antérieures. La description de cette seconde réponse esthétique revêt un aspect particulier puisque deux niveaux d'expérience s'y retrouvent. D'une part, les participants me présentent la description de leurs réponses au moment présent. D'autre part, ce second visionnement provoque chez les participants une réflexion au second degré sur les transformations de leur point de vue. Quelles sont leurs réflexions devant ce second visionnement? Peut-on observer des changements significatifs dans leurs attitudes durant ce second dialogue avec l'oeuvre?

Voilà ce que nous tenterons de découvrir par l'analyse des commentaires recueillis durant l'ensemble des interventions.

### 3.2 Analyse des rencontres

Dans cette partie, nous ferons un **bilan des principales attitudes** adoptées par chacun des participants. Rappelons que pour l'analyse de ces données nous avons utilisé trois catégories d'attitude: les attitudes face aux oeuvres; les attitudes face à l'interprétation; les attitude face aux autres.Ce bilan sera présenté en trois temps: 1- première rencontre individuelle; 2- les rencontres de groupe; 3- la dernière rencontre.

## Bilan des attitudes adoptées par CHRISTIAN

### La première rencontre (individuelle)

#### Attitude face aux oeuvres

- Chez Christian, le temps alloué à l'observation d'une oeuvre est déterminé par une réaction favorable ou non à celle-ci.
- Il est réceptif seulement à la peinture figurative.
- Il refuse d'observer la peinture abstraite et m'exprime clairement sa difficulté à entrer en contact avec ce genre de peinture.
- Il tourne en dérision le travail d'un artiste. Paradoxalement, malgré cette réaction émotive, il se dit prêt à faire l'effort pour comprendre cette forme d'art.
- Son critère pour juger d'une oeuvre d'art est sans contredit la capacité de l'artiste à reproduire la réalité.

#### Attitude face à son interprétation

- La description de son voyage est étoffée et précise. Il procède de façon systématique à l'énumération du parcours de son regard en notant les éléments picturaux qui ont retenu son attention.
- Il est très volubile.
- Les dimensions subjectives de son expérience sont absentes de cette description. Il fait très peu référence à des expériences personnelles.
- Il réagit émotivement aux écarts dans la représentation réaliste et questionne à tout coup les modifications effectuées par l'artiste.
- Il identifie clairement les éléments qu'il souhaite modifier dans le but de corriger ce qu'il considère comme des erreurs.

## Les rencontres de groupe

### Attitude face aux oeuvres

Tout au long de ces rencontres, Christian fait preuve d'un sérieux inébranlable devant la plupart des oeuvres observées. Ses propos sont généralement pondérés et son ton est calme. Les mots qu'il utilise sont minutieusement choisis. S'il se permet une pointe d'humour, c'est pour porter à notre attention un jeu de mots. Ce comportement est aussi maintenu lors des discussions en groupe.

Une seule dérogation à cette attitude habituelle; une pointe d'ironie se glisse dans son commentaire lorsqu'il présente son expérience de l'oeuvre de Pellan. Par la suite, lorsque je le questionne directement sur son évaluation du travail de l'artiste, il reconnaît l'influence de son inexpérience sur sa lecture de l'oeuvre. Ce commentaire ironique semble refléter l'expression de son désarroi plus qu'un refus d'aborder cette oeuvre.

À plusieurs reprises Christian mentionne sa volonté de développer ses habilités à percevoir les oeuvres.

### Attitude face à son interprétation

Christian, dès la première rencontre, fait preuve d'une attitude d'ouverture pour l'apprentissage de cette nouvelle démarche d'appréciation. Cette prédisposition se manifeste au début par un souci de précision et de rigueur dans le compte rendu qu'il fait de sa réponse esthétique, et ce au détriment d'une certaine spontanéité dans le récit de son expérience et de l'ajout de détails. Ce respect rigide des consignes s'assouplira progressivement au fil des rencontres et fera place à une description plus riche des étapes de son voyage. De même, la durée de ces descriptions augmentera.

La démarche utilisée par Christian pour aborder l'oeuvre d'art connaît plusieurs transformations.

Au départ, malgré un effort apparent, Christian adopte l'idée d'un voyage à l'intérieur de l'oeuvre de façon sporadique et superficielle. Au début, son voyage est principalement constitué de commentaires sur l'irréalisme de certains éléments. Cette propension à l'évaluation selon le critère du réalisme s'estompe graduellement à partir de la troisième rencontre pour faire place à un intérêt croissant pour le travail de l'artiste sur le langage plastique. Cet intérêt nouveau s'observe aussi par un souci d'exactitude dans les termes techniques utilisés pour décrire la peinture. A la quatrième rencontre, la question du réalisme des oeuvres est déjà absente de ses commentaires.

C'est durant la quatrième rencontre que j'ai observé le plus de changements dans la démarche de Christian. Il alloue beaucoup plus de temps à l'observation des peintures. Il décrit les éléments étranges qui composent la peinture et s'interroge sur la signification des transformations plastiques des oeuvres. Même s'il aborde la peinture avec humour, il sursoit son évaluation au profit d'un questionnement sur le travail de l'artiste. Il semble réaliser l'intérêt de l'artiste pour l'exploration du langage plastique. Après un long silence devant la seconde peinture, il fait une découverte. Par une association métaphorique, il invente une voie d'interprétation nouvelle. À partir de ce moment, je sens qu'il prend plaisir à extrapoler cette analogie.

Je remarque chez Christian un intérêt croissant pour l'étude des éléments plastiques des oeuvres. Cette attitude se dénote particulièrement à la quatrième rencontre, lorsqu'après

plusieurs minutes de réflexion il propose une lecture de l'oeuvre de Riopelle basée sur l'interprétation des formes et des couleurs.

#### Attitude face aux autres

Durant les discussions de groupe, Christian poursuit sa prospection de façon solitaire. Cette indépendance se remarque aussi lorsqu'il livre le fruit de son expérience. Il présente son point de vue comme une vision unique et personnelle. Par exemple, lorsqu'un des membres du groupe l'interrompt pour questionner son affirmation, il poursuit sa description sans tenir compte de l'opinion exprimée. Il ne cherche pas à inclure ou à exclure les propos déjà exprimés sur l'oeuvre dans sa description. Par ailleurs, il semble être capable de réviser son interprétation si celle-ci est contestée.

#### La dernière rencontre (individuelle)

##### Attitude face aux oeuvres

- Le temps d'observation alloué par Christian à la première investigation a considérablement augmenté depuis notre première rencontre. De quelques secondes, cette période de silence se prolonge maintenant jusqu'à trois minutes. De plus, ce silence ne semble plus créer l'inconfort qu'il suscitait au début.
- Sa capacité de faire abstraction de l'activité environnante et de diriger son attention sur l'oeuvre observée semble elle aussi avoir connu un développement positif. Ainsi, durant cette rencontre, il ignore aisément la présence des visiteurs qui défilent devant nous et il semble complètement immergé dans sa relation à l'oeuvre d'art.
- Son rejet de la peinture abstraite et l'agressivité qui en découlait, se sont beaucoup atténués. Bien qu'il ne semble pas complètement convaincu de la valeur esthétique de ces oeuvres, il fait preuve d'ouverture et semble prêt à les expérimenter.

### Attitude face à son interprétation

- Si les descriptions de Christian conservent dans leurs formes l'aspect ordonné et méthodique qui les caractérise, le contenu se colore maintenant de souvenirs et d'expériences personnelles. Christian, dans son commentaire, remarque lui aussi ce changement.
- Il conserve son assurance du début lorsque vient le temps de suggérer des modifications. Par ailleurs, il semble moins soucieux de rétablir l'aspect réaliste des éléments picturaux
- À quelques reprises durant cette dernière rencontre, Christian prend conscience de l'influence des autres points de vue sur son interprétation des oeuvres. Il s'interroge sur la portée de cette influence.

### Bilan des attitudes adoptées par NICOLE

#### La première rencontre (individuelle)

#### Attitude face aux oeuvres

- Aucune difficulté à concentrer son attention sur l'oeuvre d'art.
- Le temps d'observation se prolonge jusqu'à deux bonnes minutes.
- Le compte rendu de son voyage fait référence à la peinture observée.
- Elle est très prudente dans ses affirmations et évite les jugements hâtifs. Ainsi, malgré une appréhension marquée pour la seconde peinture, elle prend le temps d'explorer les raisons de ses sentiments négatifs.
- Elle souligne son inexpérience en la matière comme pour excuser quelques commentaires spontanés.

### Attitude face à son interprétation

- Elle parle avec aisance et plaisir de son expérience de l'oeuvre.
- Elle n'hésite pas à adopter un regard subjectif sur l'oeuvre et exprime facilement les dimensions émotives de son expérience.
- Au début de sa description, elle résume ses impressions par un mot évocateur, comme: "C'est la rigidité".
- Elle crée une structure narrative et situe la peinture dans un temps et un espace imaginaire.
- Elle parle peu des dimensions plastiques de l'oeuvre.

### Les rencontres de groupe

#### Attitude face aux oeuvres

Prudente, Nicole prend toujours le soin d'examiner l'oeuvre avant de se prononcer sur celle-ci. Elle aborde les oeuvres non-figuratives avec cette même prudence. Bien qu'il lui arrive de questionner l'absence de réalisme, elle ne porte pas de jugements négatifs à partir de ce constat. Elle tolère ces écarts sans pour autant y souscrire.

Dans sa relation aux oeuvres, Nicole accorde une prépondérance aux dimensions émotives de son expérience. Et c'est principalement à partir de cette relation émotive que semble se déterminer son intérêt pour l'oeuvre. Par contre, une réaction négative peut tout aussi bien être la source de son engouement. Curieuse de faire des expériences nouvelles, Nicole semble ouverte à la découverte de nouveaux mondes - ceux que lui propose l'artiste - tout en se gardant le droit de se tenir à distance.



### Attitude face à son interprétation

Nicole se prête facilement au jeu d'un voyage imaginaire dans l'espace pictural d'une oeuvre. Dès sa première description, elle adopte un point de vue très personnel sur l'oeuvre. Elle accède facilement aux dimensions émotives de son expérience et les partage avec aisance. Par contre, elle prend souvent le soin de mentionner son inexpérience dans ce domaine comme pour excuser les lacunes de sa lecture des oeuvres. Ce manque de confiance s'estompe graduellement au fil des rencontres.

Elle débute généralement son récit par un résumé rapide des trois ou quatre principales étapes de son voyage. Dès la première rencontre, la réponse de Nicole s'élabore autour d'un scénario imaginaire. À partir de ce moment, sa description prend une tournure tout à fait fantaisiste. Cette stratégie est utilisée à plusieurs reprises durant les rencontres. Lorsque je lui demande de préciser ou de détailler sa pensée, Nicole réagit favorablement à la poursuite de son investigation imaginaire. Durant la discussion en groupe, elle défendra la valeur de ce point de vue imaginaire.

Les problèmes plastiques trouvent aussi leurs résolutions dans l'adoption d'un point de vue imaginaire. Ainsi, les dissonances s'expliquent souvent par des hypothèses associées aux processus oniriques. Si cette préoccupation pour les éléments plastiques(couleur, forme, texture etc.) de l'oeuvre se limite au début à évaluer leurs correspondances avec la réalité, je remarque un intérêt progressif pour la compréhension des moyens techniques.

Dans la description de son expérience, Nicole se limite à parler de l'oeuvre observée. Je retrouve, dans ses propos, très peu de références à des connaissances spécialisées. De même, ses conclusions débouchent rarement sur des généralités en art.

### Attitude face aux autres

Tout au long des rencontres, Nicole participe activement aux discussions en groupe. Durant ces échanges, elle s'oppose souvent au point de vue de Carole et se porte à la défense de l'importance des émotions dans l'interprétation d'une oeuvre. Elle compare aussi sa propre réponse à celles des autres et découvre ainsi des possibilités nouvelles d'interprétation.

### La dernière rencontre (individuelle)

#### Attitude face aux oeuvres

- Le temps d'observation alloué au premier contact avec les oeuvres ne connaît pas d'augmentation significative lors de ce second visionnement.
- Tout comme à notre première rencontre, Nicole est complètement absorbée dans cette activité. Ma présence ou celle des autres visiteurs ne troublent pas sa concentration.
- Tout comme à la première rencontre, Nicole évite les jugements hâtifs et respecte le choix des artistes même lorsqu'elle ne semble pas particulièrement apprécier leur style. Ainsi l'aspect non-figuratif d'une peinture ne semble pas influencer sa relation à l'oeuvre et le récit de son voyage est tout aussi riche pour cette catégorie d'oeuvres.

#### Attitude face à son interprétation

- Dès le départ, Nicole réaffirme, et ce pour les trois oeuvres, la validité de sa première interprétation. Une fois cette correspondance établie entre ses deux interprétations, elle souligne avec fascination la découverte de plusieurs éléments plastiques de l'oeuvre inaperçus au premier visionnement.
- Un intérêt accru pour les aspects plastiques de l'oeuvre.

- Elle nuance son interprétation et justifie son point de vue en soulignant des aspects formels dans l'oeuvre
- Je constate que la structure narrative prépondérante dans les premières descriptions cède la place à des observations détaillées sur les aspects plastiques de l'oeuvre. Nicole observe elle-même ce changement à plusieurs reprises.
- Elle constate aussi le caractère subjectif de sa perception.
- Contrairement à la première rencontre, Nicole en aucun moment ne mentionne le caractère inexpérimenté et farfelu de son interprétation. Peut-on croire que cette confiance réside en une meilleure compréhension des qualités d'une bonne interprétation?
- Tout comme à la première rencontre, Nicole ne se permet pas de modifier même dans l'imaginaire la proposition de l'artiste.

#### Bilan des attitudes adoptée par ISABELLE

##### La première rencontre (individuelle)

##### Attitude face aux oeuvres

- Le temps accordé à l'observation initiale est très court (entre 5 et 20 secondes).
- Elle accède facilement à l'imaginaire de l'espace pictural indépendamment du genre de la peinture.
- Je distingue une préférence marquée pour l'art contemporain et les couleurs vives.
- Cette préférence personnelle aura une influence très grande sur la durée et la richesse de sa description. Elle ignore ce qui lui déplaît
- Dès les premières paroles, elle établit clairement son évaluation de l'oeuvre. Cette évaluation s'exprime en terme de préférence pour le style ou les couleurs de la peinture.

- En aucun moment, elle ne critique - ni ouvertement ni par sous-entendu - le travail de l'artiste.

#### Attitude face à son interprétation

- Elle accorde une grande importance à la couleur. Cette première relation sensorielle est déterminante pour sa relation future avec l'oeuvre.
- Son interprétation est, elle aussi, grandement influencée par l'impression laissée par la couleur.
- Ses descriptions sont courtes et peu élaborées, elles se résument souvent par un mot. Lorsque je l'invite à élaborer, elle refuse poliment de poursuivre son investigation.
- Elle exprime son point de vue avec assurance sans se préoccuper de la position des experts.
- Enfin, elle n'hésite pas à suggérer des modifications aux peintures.

#### Les rencontres de groupe

##### Attitude face aux oeuvres

L'attitude d'Isabelle face aux oeuvres est contrastée. Si elle juge l'oeuvre inintéressante, alors elle semble porter peu d'attention à celle-ci. Un inconfort s'installe devant l'obligation de parler. Si au contraire la peinture la captive, alors elle fait preuve de plus d'enthousiasme pour son observation et de volubilité lors de la présentation de son expérience.

Cette attitude antagoniste s'observe aussi au sujet du travail de l'artiste. Une évaluation négative (généralement basée sur des critères de préférence) entraîne un dénoncement outragé de la médiocrité du travail de l'artiste. Il m'est alors très difficile de

prévoir l'attitude d'Isabelle face aux oeuvres puisque ses préférences me sont encore inconnues. Cette disposition envers les oeuvres ne connaît pas de changements durant les rencontres de groupe.

#### Attitude face à son interprétation

Isabelle éprouve de la difficulté à verbaliser son expérience dans toute sa richesse. J'ai parfois l'impression que les mots lui font défaut et que le dénuement de sa description ne rend pas justice à sa réponse esthétique. Pudeur ou incapacité, cette difficulté semble devenir un sérieux handicap pour l'apprentissage d'une démarche d'analyse critique. Devant mes demandes répétées de précision et/ou d'élaboration, je la sens mal à l'aise. Une gêne s'installe et elle finit par me signifier qu'elle ne veut rien ajouter. Par contre, elle semble prendre plaisir à écouter les autres parler de leurs expériences comme si leurs propos faisaient écho à sa vision personnelle.

Lorsque Isabelle présente son voyage, elle le fait avec assurance. Elle n'a pas peur d'opposer son point de vue à un autre et semble accorder de la valeur à son interprétation.

Je n'ai pas noté de modifications significatives dans sa démarche. Le parcours de son voyage s'organise autour des mêmes stratégies. D'abord elle nous fait connaître son évaluation en terme de préférences, "j'aime" ou "c'est pas beau". Le critère d'évaluation utilisé est souvent son rapport aux couleurs. Puis, elle enchaîne avec une énumération succincte des éléments qui ont retenu son attention. Enfin, la poursuite de sa description dépend ici de sa relation à l'oeuvre. Une évaluation négative aura pour conséquence une fermeture de l'expérience et l'énoncé de commentaires désapprobateurs. Par contre, une évaluation positive entraîne une exploration plus extensive de l'oeuvre. Cette exploration

sensorielle conduit généralement à l'évocation d'expériences passées dont le souvenir est agréable. Le temps alloué à l'étude de la peinture dépend lui aussi du degré d'affinité.

#### Attitude face aux autres

Elle ne participe que très rarement aux discussions de groupe. Par ailleurs, lors de ces débats, elle signifie son accord ou son désaccord par des hochements de tête ou des onomatopées.

Suite aux commentaires des autres membres du groupe, elle ne modifie pas la version initiale de sa réponse.

En conclusion, je n'ai pas constaté de changements significatifs entre la première et la dernière rencontre, ni dans l'attitude d'Isabelle, ni dans sa démarche pour apprécier les oeuvres présentées. Par ailleurs, si la présence d'Isabelle dans le groupe était discrète et silencieuse, nous ne pouvons en conclure qu'elle était pour autant absente. J'ai l'impression qu'Isabelle, à travers une écoute active, considère et étudie les autres propositions à la lumière de sa propre expérience.

#### La dernière rencontre (individuelle)

##### Attitude face aux oeuvres

- Le temps alloué à l'observation initiale est toujours très court(entre 10 et 20 secondes). Il ne connaît pas d'augmentation significative entre la première et la dernière rencontre.
- Ses préférences sont toujours exprimées clairement au début de sa description. Elles influencent encore beaucoup la poursuite de son dialogue avec l'oeuvre.

- Au second visionnement son refus de rencontrer une peinture qu'elle considère comme désagréable est encore plus marqué.
- Elle conserve son préjugé favorable envers l'art contemporain.

#### Attitude face à son interprétation

- Dans les trois cas, elle débute sa description en utilisant les mêmes paroles que la première fois. Par exemple, pour l'oeuvre de Lyman à la première rencontre elle débute son commentaire de la façon suivante, "Je trouve ça très noir comme peinture, ça m'attire pas vraiment". À la dernière rencontre, elle reprend, "Je disais que c'était pas une peinture qui m'attirait, elle m'attire pas du tout".
- Elle confirme la validité de sa première réponse et ne veut pas poursuivre ou répéter l'expérience. Ses descriptions sont moins développées que la première fois.
- La couleur est encore l'élément plastique dominant de ses descriptions.
- Elle refuse de pénétrer en imaginaire l'espace pictural lorsque la peinture lui déplaît. Par contre, elle se laisse facilement porter par l'imaginaire et la rêverie lorsqu'elle se sent confortable avec la peinture.
- Elle ne fait jamais mention de commentaires extérieurs à son expérience de l'oeuvre (autres participants ou informations historiques)

#### Bilan des attitudes adoptées par **CAROLE**

##### La première rencontre (individuelle)

#### Attitude face aux oeuvres

- Elle n'alloue pas de temps pour l'observation de l'oeuvre. Dès les premières secondes, elle s'exprime spontanément sa réaction face à l'oeuvre. Lorsque j'insiste sur l'importance de cette étape, elle manifeste de l'impatience.

- Elle manifeste un intérêt pour le travail des artistes connus et semble fascinée par leur capacité à évoquer le réel.
- Elle fait preuve d'une très grande fermeté à la peinture abstraite.
- Elle porte beaucoup d'intérêt aux informations biographiques ou historiques et elle me questionne sans cesse à ce sujet.

#### Attitude face à son interprétation

- Au début elle ne veut pas se souvenir, elle m'entretient de choses qui ne relèvent pas directement de l'image qu'elle observe.
- Elle m'informe du processus qu'elle utilise lorsqu'elle regarde les oeuvres d'art. Elle souligne son intérêt pour le traitement de la surface et les outils du peintre.
- Finalement, elle pénètre en imaginaire l'espace pictural seulement lorsque j'insiste à quelques reprises. Je la sens mal à l'aise.
- Elle se prononce sur l'intérêt d'une peinture dès le début de sa description.
- Elle refuse de modifier la proposition de l'artiste en soulignant la nécessité de respecter le point de vue de l'artiste.
- Dans toutes ses descriptions, elle mentionne l'importance du titre comme support à son interprétation.

#### Les rencontres de groupe

##### Attitude face aux oeuvres

Carole préfère, en général, revoir les oeuvres de peintres qu'elle connaît déjà ou celles de peintres dont elle a déjà entendu parler. Lorsque tel est le cas, elle utilise ses connaissances antérieures pour étoffer son commentaire sur l'oeuvre. Je constate cependant que cette attitude diminue au fil des rencontres.



L'absence d'encouragements de la part de ses pairs et de moi-même a sûrement contribué à ce changement.

L'attitude de Carole diffère beaucoup s'il s'agit d'une oeuvre figurative ou non-figurative. À cette seconde catégorie, elle réagit négativement et fait preuve de fermeture. Ainsi, lors de l'exercice réalisé avec des peintures non-figuratives (voir 4e rencontre), Carole sur un ton excédé refuse catégoriquement, malgré mes demandes répétées, d'aborder l'oeuvre. Elle met en cause ici le sérieux de l'artiste en le comparant à un enfant.

Dans tous les cas, elle accorde une attention très limitée à l'observation détaillée des peintures avant de parler.

#### Attitude face à son interprétation

Carole, dès le début, éprouve de la difficulté à appliquer l'approche proposée. Malgré sa volonté sincère de participer à l'exercice, elle fait preuve de résistances envers l'adoption d'une démarche nouvelle. Cette difficulté s'observera tout au long des rencontres soit par un refus silencieux de réaliser un retour sur son expérience, soit par une impatience envers la consigne de silence. De plus, elle semble incapable de retenir ses commentaires durant le temps de parole des autres participants.

La description de Carole se caractérise au début par une préférence pour les réflexions sur sa propre démarche en appréciation et l'intégration de connaissances historiques. Cette propension ne sera pas modifiée par la pratique de notre approche. Ainsi, je ne constate aucune augmentation de références à des expériences personnelles ou à une préoccupation pour les aspects plastiques de la peinture. De plus, il semble que notre approche n'a pas diminué pour Carole l'importance de l'expert comme source de référence

pour l'interprétation de l'oeuvre. Elle ne semble pas plus convaincue qu'avant de l'importance de l'observation approfondie de l'oeuvre pour en comprendre le message.

#### Attitude face aux autres

Carole semble très consciente de la présence des autres membres du groupe. Lorsqu'elle présente sa description, c'est à l'ensemble du groupe que Carole s'adresse. Elle consulte, aussi, le groupe pour connaître leurs opinions sur un sujet qui la préoccupe.

Carole participe activement aux discussions en groupe. À plusieurs reprises, elle prend la tête de file de ces échanges et alimente le débat en se faisant volontairement l'avocat du diable. Sa position est souvent antagoniste à celle de Nicole, ce qui provoque chez cette dernière une certaine irritation. Durant ces débats, Carole explore les différentes possibilités d'interprétation et son point de vue initial s'enrichit souvent au contact des autres. Elle semble satisfaite lorsqu'elle a résolu l'énigme.

Sa difficulté avouée envers l'approche, et sa démarche rationnelle pour l'analyse des oeuvres ont eu pour conséquence de placer Carole un peu à l'écart du groupe. Cette situation n'a sûrement pas contribué à favoriser chez elle une ouverture envers les dimensions plus subjectives de son expérience.

#### La dernière rencontre (individuelle)

##### Attitude face aux oeuvres

– Carole alloue peu de temps à l'observation initiale. Elle semble toujours contrariée par la consigne du silence. Elle préfère converser immédiatement avec l'enseignante et réaliser au fur et à mesure son observation.

- Elle se réfère beaucoup plus souvent à la peinture.
- Elle fait preuve d'ouverture et d'intérêt pour la peinture abstraite.

#### Attitude face à son interprétation

- Tout comme à la première rencontre, Carole débute sa description en posant un regard critique sur sa façon de procéder.
- Puis, elle relève la présence d'éléments plastiques qui n'avaient pas retenu son attention à la première observation. Elle accorde beaucoup plus d'importance à la découverte de ces éléments. Elle les considère comme autant de pistes à explorer.
- Après quelques minutes d'exploration, elle émet une hypothèse sur la signification de cette peinture.
- Elle établit des comparaisons avec des peintures observées antérieurement.
- Elle compare son expérience des trois peintures de cette rencontre.
- Elle imagine l'artiste en action.
- Pour une des peintures, elle m'exprime son plaisir à évoquer une expérience personnelle agréable.
- Elle se refuse toujours à modifier en imaginaire la proposition de l'artiste.

### 3.3 Les transformations observées dans les attitudes des participants

Je me propose ici d'établir, par la comparaison entre les différents moments de cette série d'interventions, les **principales transformations observées pour chacun des participants**. Rappelons que ce bilan couvre l'ensemble des attitudes répertoriées durant les rencontres individuelles et les rencontres de groupe en fonction des critères établis au départ soit l'attitude face aux oeuvres; l'attitude face à la démarche proposée; l'attitude face aux autres.

C'est dans l'attitude de Christian que j'ai observé le plus de transformations suite à sa participation aux interventions.

**Christian**, avant notre rencontre, abordait l'appréciation esthétique de façon rationnelle et encyclopédique. Ainsi, lors de visites dans différents musées, il consultait généralement l'avis d'un spécialiste par le biais d'un audio guide ou d'un guide. Cette dépendance envers le discours officiel s'accroissait lorsqu'il était placé devant une exposition d'art moderne ou contemporain. Il tentait de comprendre, en consultant les experts, l'engouement populaire pour des expositions montréalaises d'artistes tel que Picasso . Si rationnellement Christian faisait un effort de compréhension devant l'art moderne, il éprouvait émotivement beaucoup de difficulté à considérer des oeuvres qui dérogeaient au réalisme photographique (académique) en art. Il tournait en dérision les artistes qui s'écartaient, selon lui, de cette règle d'excellence.

Graduellement, au fil des rencontres je m'aperçois qu'il acquiert une plus grande confiance en sa propre perception pour décoder l'oeuvre d'art. Cette confiance s'observe d'abord par une concentration accrue lors de l'observation initiale (l'oublié). Elle se manifeste aussi par une prise de conscience de l'importance des aspects subjectifs de sa réponse esthétique lors du compte rendu de son expérience et par une plus grande facilité à partager cette subjectivité avec les autres membres du groupe. Lors de notre dernière rencontre, Christian constate lui-même cette transformation.

Une seconde transformation majeure s'observe dans l'attitude de Christian concernant cette fois son attachement au réalisme photographique et à la beauté classique. Ce critère d'évaluation cède la place à une plus grande curiosité pour le travail de l'artiste et la communication visuelle. Cette attitude s'observe par un intérêt accru pour le langage

plastique et par une ouverture pour la peinture abstraite. Au fur et à mesure que les rencontres avancent, sa description s'enrichit d'observations plus détaillées sur les moyens utilisés par l'artiste pour communiquer son message. À quelques reprises, lors de ses descriptions, il adopte le regard de l'artiste.

Nicole tient une position de départ semblable à celle de Christian. Lors de ses visites dans les musées, elle utilise généralement l'aide d'un guide ou d'un audio-guide. Elle compte sur l'apport de ces connaissances historiques et biographiques pour l'aider à comprendre la signification des oeuvres qu'elle observe. À notre première rencontre, j'ai noté qu'elle faisait peu confiance en sa propre perception esthétique. Elle souligne à plusieurs reprises son inexpérience en la matière. Bien que sa réaction soit plus modérée que Christian, elle privilégie des oeuvres réalistes et harmonieuses. Contrairement à Christian, lorsque l'occasion lui est donnée, elle verbalise avec beaucoup de facilité ses émotions et sa subjectivité. Elle accède très facilement aux dimensions imaginaires de son expérience.

Les principales transformations dans l'attitude de Nicole s'observent dès le début de nos rencontres. Nicole établit rapidement un dialogue personnel avec l'oeuvre(l'oublié), indépendamment de ses préférences. Elle prend plaisir à verbaliser sa réponse esthétique( le souvenir) comme si le rituel des interventions l'autorisait enfin à donner sa version. Elle explore les possibilités de sa perception esthétique.

Tout comme Christian, elle semble graduellement inclure des observations sur les moyens de la peinture. D'emblée, Nicole est confortable avec la valeur individuelle de son point de vue. Par contre, elle réévalue rarement son interprétation à la lumière des commentaires des autres participants.

**Carole** possède plus de connaissances historiques que les autres participants et s'est avérée être la participante la plus expérimentée en appréciation esthétique. Elle s'exprime verbalement avec beaucoup de facilité et fait preuve de plus d'assurance envers cette activité. Elle semble avoir une grande estime pour le travail des artistes et désire tenir compte de leur point de vue pour apprécier une oeuvre. Lors de notre première rencontre, elle se réfère souvent à des expériences antérieures ou à des connaissances livresques. Elle refuse fermement d'engager un dialogue avec la peinture abstraite.

L'attitude de Carole connaît peu de transformations durant la série d'interventions. Je réalise que la confiance qu'elle arbore au début se limite aux oeuvres qu'elle connaît. Devant la nouvelle démarche proposée, je constate aussi qu'elle réaffirme ses connaissances et résiste à réexaminer ses acquis. Ainsi, elle adopte difficilement la position d'un voyageur imaginaire et respecte rarement la période de silence requise au départ. Elle verbalise spontanément et mêle les pensées provoquées par l'oeuvre. Au départ, ses réflexions ne portent que sur des sujets extérieurs aussi différents que ses réflexions sur sa propre démarche ou ses expériences antérieures. Ses observations se construisent au fur et à mesure qu'elle parle et qu'elle écoute. Elle cherche à savoir quelle est la position de l'artiste et accepte plus difficilement que les autres la nature polysémique de l'objet d'art. Dans cette optique, elle cherchera souvent à obtenir le consensus du groupe pour établir une hypothèse satisfaisante sur la signification de l'oeuvre. Elle se positionne souvent en expert.

La position initiale d'**Isabelle** nous apparaît antagoniste à celle de Carole. Contrairement à cette dernière, Isabelle adopte un point de vue très subjectif sur l'oeuvre. Elle accède facilement à l'espace imaginaire de son expérience et tient compte de ses impressions. Isabelle semble tirer beaucoup de satisfaction dans l'observation des éléments

plastiques qu'elle apprécie, par exemple des couleurs plaisantes. Elle a aussi un préjugé favorable pour l'art moderne ou contemporain. Enfin, malgré l'assurance avec laquelle elle présente sa vision, elle ne communique celle-ci que si je la questionne.

Il est étonnant, devant autant de différences, de constater que l'attitude d'Isabelle tout comme celle de Carole connaissent peu de transformations durant les interventions.

Tout au long du processus, Isabelle est peu réceptive devant les oeuvres qu'elle désapprouve. Bien qu'elle semble accéder aux dimensions subjectives de son expérience, elle verbalise cette expérience avec beaucoup de réserve. Ses commentaires sont de courte durée et généralement peu nuancés. Je remarque que cette difficulté s'accroît lors des échanges en groupe. Cette absence de réponse verbale rend ardue l'interprétation de l'impact des autres sur ses réponses. Je suis tentée de présumer qu'Isabelle modifie peu sa réponse esthétique durant le dialogue de groupe puisqu'elle réitère souvent le même point de vue. Elle présente son point de vue sur un ton ferme et déterminé.

Ainsi, malgré les différences qui distinguent la position d'Isabelle de celle de Carole, nos deux participantes semblent avoir conservé les mêmes dispositions envers l'appréciation.

Comme nous venons de le voir, l'analyse des dialogues recueillis durant les interventions révèle que deux participants sur quatre ont connu des transformations majeures dans leurs attitudes pour l'appréciation esthétique tandis que les deux autres semblent avoir conservé leurs attitudes initiales. J'aimerais, à la lumière de ces constats, sans nécessairement chercher à retracer l'ensemble des facteurs qui ont contribué aux changements, résumer ces changements.

### 3.4 Retour sur les objectifs pédagogiques visés

Rappelons que l'objectif pédagogique visé par ces interventions était de développer chez les participants des compétences relatives à l'appréciation esthétique en milieu muséal. Ces compétences se distinguaient par l'adoption d'attitudes propices à cette activité soit: une attitude réceptive face à l'oeuvre; une attitude personnelle face à la démarche appréciative; et finalement une attitude d'ouverture face aux commentaires des autres participants.

#### 1- L'intervention pédagogique mise à l'essai peut-elle développer chez les adultes une attitude réceptive face aux oeuvres d'art?

A) L'attention du sujet est principalement dirigée vers l'objet.

Il est intéressant de noter qu'au fil des rencontres, le temps de silence qui était au départ imposé par l'enseignante s'est graduellement installé comme un moment essentiel. À l'exception d'un participant, ce temps s'est considérablement accru. Pour trois des quatre participants le changement a favorisé la découverte d'éléments picturaux invisibles au premier coup d'oeil. Cette prise de conscience a aussi permis l'éclosion d'expériences que seule une observation prolongée avec des oeuvres d'art rend possible. La répétition systématique de la consigne d'observation (individuelle et silencieuse) pour chacune des oeuvres regardées semble avoir confirmé l'importance d'une attention particulière dirigée vers l'objet. Ce rituel s'est imposé, pour certains participants, comme un préalable à la découverte d'une oeuvre.

Le temps alloué à l'étude d'une oeuvre s'est, lui aussi, modifié durant ces interventions. Lors de la dernière entrevue, plusieurs participants m'ont mentionné qu'ils



prévoiraient dorénavant plus de temps pour la visite d'une exposition: "Il ne suffit pas de regarder pour voir".

Par ailleurs, cette consigne du silence n'a pas été observée par tous les participants. Pour un des membres du groupe, l'exploration de l'oeuvre se faisait au fur et à mesure qu'il parlait. La verbalisation immédiate de son expérience semblait un élément important de sa démarche. Ce participant éprouvait aussi des difficultés à centrer ses propos seulement sur l'oeuvre regardée. L'adoption d'un temps d'observation en silence ne semble pas, pour cette personne, avoir contribué à augmenter son niveau d'attention.

F) Le sujet reconnaît la légitimité et la valeur de l'objet.

Deux des participants ont modifié substantiellement la nature de leur relation à l'art et plus particulièrement à l'art abstrait. Pour cette forme d'art, le ton ironique du début a cédé la place à des questionnements et à une volonté de comprendre. Il semble que deux facteurs aient contribué à ce changement. Premièrement, placés devant l'obligation d'étudier les peintures proposées, les participants étaient confrontés à toutes sortes d'expériences. Certaines de ces expériences pouvaient leur sembler au premier abord désagréables, voire confrontantes. L'obligation pour les participants d'observer des oeuvres qui d'habitude n'auraient pas retenu leur attention a développé une plus grande ouverture envers les différents genres en peinture. Deuxièmement, à ma grande surprise, j'ai observé chez ces deux participants une transformation dans leur conception de la fonction des oeuvres observées. L'oeuvre d'art n'était plus perçue comme un produit de consommation apprécié avant tout pour sa fonction décorative mais plutôt comme un outil de communication ayant un langage visuel qui lui est propre. Cette nouvelle définition de l'art éveille leur intérêt pour les éléments plastiques de l'oeuvre et les aspects techniques de la réalisation. Il est aussi intéressant de noter que suite à ce changement, je remarque que

les critères d'évaluation en terme de préférence et de réalisme semblent s'estomper graduellement.

Par ailleurs, je constate aussi que les deux autres participants ont conservé leur attitude de fermeture envers les oeuvres qu'ils désapprouvaient. Pour Isabelle, il me semble clair qu'elle veuille maintenir son attitude de départ et sa préférence pour les couleurs vives et la peinture contemporaine. Pour Carole, la dynamique du groupe semble avoir nuit au développement d'une attitude plus réceptive. Carole a rapidement établi sa supériorité en la matière. Elle cherchait souvent à se distinguer du groupe et à faire l'étalage de ses connaissances sur l'oeuvre. Cette attitude compétitive et l'influence des autres membres du groupe nuisent à son ouverture pour des expériences nouvelles et inconnues.

Dans les deux cas, nous pouvons conclure que leur expérience avec la l'approche, durant six rencontres, n'a pas modifié l'expression hâtive de leur jugement de valeur ni leur attitude de fermeture envers les oeuvres désapprouvées. Il m'est, ici, impossible de prédire si notre approche pourrait à long terme briser ces résistances et ainsi confirmer l'hypothèse de Horner concernant les jugements de valeur hâtifs. Cependant, mon expérience m'amène à croire qu'un tel processus serait très long.

## 2- L'intervention pédagogique mise à l'essai peut-elle favoriser une attitude de confiance face aux aspects subjectifs de leur interprétation?

Suite à l'analyse des données, j'ai noté que deux des adultes du groupe ont clairement fait preuve d'une plus grande confiance dans leur capacité à interpréter de façon personnelle les oeuvres d'art. Il suffit de se rappeler, par exemple, comment Nicole doutait de la valeur des idées qu'elle exprimait ou comment Christian omettait de se référer à des expériences personnelles pour constater le progrès réalisé dans ce domaine suite à leur

participation aux interventions. Dans les deux cas, je crois qu'il n'est pas exagéré de dire qu'ils se sont affranchis du regard officiel (audio-guide, etc.) et qu'ils ont acquis une plus grande confiance non seulement dans leur capacité à voir l'oeuvre mais à y découvrir une signification personnelle. Lors de notre dernière rencontre, Christian constate que sa perception des oeuvres s'est transformée et qu'il est maintenant en mesure d'approfondir ce qui n'était au départ que de vagues impressions (voir ses commentaires sur la peinture de Lyman).

Selon moi, ce changement d'attitude est attribuable aux facteurs suivants:

- D'abord, à l'intervention elle-même qui en favorisant l'expression verbale de la réponse esthétique valorise les dimensions subjectives de l'expérience esthétique.
- Puis, au processus de groupe qui par l'écoute et le respect des membres permet aux participants d'exprimer cette réponse esthétique dans un climat non-compétitif. Je crois qu'il est important que ce climat de respect soit d'abord établi par l'éducateur.
- Enfin, par la découverte de la polysémie d'une oeuvre d'art; découverte qui élimine la recherche d'une seule vérité - souvent celle de l'expert - sur l'oeuvre. Pour éviter toutes comparaisons ou évaluations de leur interprétation, j'ai intentionnellement choisi d'omettre du processus l'expression de mon interprétation ou celle de tout autre expert en la matière.

Par ailleurs, je constate que ces mêmes facteurs peuvent aussi avoir un effet contraire. L'analyse des dialogues permet de conclure que l'exclusion du discours officiel a insécurisé un membre du groupe. Bien que cette personne soit capable d'exprimer sa réponse esthétique et les dimensions subjectives de son expérience avec l'oeuvre, cette réponse ne constituait pas, pour elle, une base valable pour l'interprétation de l'oeuvre. Elle cherchait constamment à connaître l'avis des spécialistes pour enfin trancher la question et dévoiler le sens exact de l'oeuvre. Ce sentiment d'insécurité ne s'est pas

atténué au fil des rencontres, et la démarche proposée laisse cette participante insatisfaite. Ainsi, lors du retour, elle mentionne qu'elle aurait aimé connaître davantage mon interprétation des oeuvres observées.

Mentionnons, enfin, que les interventions n'ont pas modifié, ni positivement, ni négativement, l'attitude essentiellement confiante et subjective de notre quatrième participante.

### 3- L'intervention pédagogique mise à l'essai a-t-elle favorisé une ouverture à l'égard du discours d'autrui?

Je n'ai pas observé chez nos participants de transformations significatives quant à l'attitude adoptée à l'égard du discours d'autrui. Ceux-ci ont généralement maintenu leur attitude de départ tout au long des interventions.

Il est intéressant, cependant, de noter que les résultats pour cette catégorie d'attitude contrastent avec les catégories précédentes.

Ainsi, les participants qui ont réagi positivement auparavant se montrent peu enclin à reviser leur position initiale à la lumière des autres réponses tandis que celle qui a réagi négativement émet de nouvelles hypothèses au fur et à mesure que progresse la discussion. Il semble que cette participante soit aussi perméable au point de vue des autres qu'elle soit réceptive au point de vue des spécialistes. Je constate que l'opposé est aussi vrai. La participante qui au départ présentait beaucoup de confiance dans les dimensions subjectives ignore complètement le point de vue des autres et semble peu curieuse de connaître l'avis des spécialistes.

Cette opposition s'observe aussi dans l'utilisation de connaissances rationnelles. La participante qui réagit positivement aux autres est aussi celle qui utilise les plus de connaissances biographiques et historiques dans sa réponse esthétique et qui demande des précisions sur des faits historiques.

## Conclusion

Nous observons, suite à l'analyse des résultats, que les réactions aux interventions diffèrent beaucoup d'un individu à l'autre. Si les effets de l'approche se sont avérés positifs pour certains participants, d'autres n'ont pas semblé en tirer profit. À la lumière de ces résultats, nous aimerions, dans un premier temps, dégager les implications pédagogiques de cette approche, puis dans un second temps discuter de son potentiel pour l'éducation muséale.

Dans une étude récente, Hamblen et Galanes (1991) répertorient jusqu'à six approches différentes pour l'éducation esthétique. Ces chercheurs classent ces approches selon deux critères: 1-la position adoptée envers les connaissances académiques et 2-l'importance accordée à l'objet exposé. L'approche de Horner est, selon eux, centrée sur la perception du spectateur puisqu'elle privilégie les dimensions intuitives et émotives de l'expérience esthétique. Selon ces auteurs, une telle approche se situe parmi les approches les plus subjectives de leur répertoire. Cette position extrême semble avoir eu sur nos participants des effets tant positifs que négatifs. Que conclure de cette ambivalence? En d'autres termes: quels sont donc les avantages et les inconvénients de la description de la réponse esthétique pour l'enseignement de l'appréciation esthétique?

### Forces et faiblesses des interventions

#### A- les effets positifs

Nous avons observé qu'une approche subjective favorise la création d'une **relation personnelle** avec l'oeuvre d'art. Cette relation étroite à l'oeuvre, qui désacralise l'objet, permet au spectateur d'engager un dialogue avec l'objet. L'objet

devient alors un ami intime. Csikszentmihalyi et Rochberg-Halton (1981), nous rappellent comment cet engagement personnel avec l'objet est important:

"The meaning that releases the symbolic power of things is created, first of all, by the act of perception. The primary skill one needs to unlock the magic of things is that of seeing them objectively and subjectively at the same time, thus joining the nature of the perceiving subject with the nature of the object. The second skill naturally grows out of the first: the ability to enjoy one's actions." p.247-248.

L'adoption de cette relation personnalisée s'est traduite chez certains participants par une transformation radicale de leur façon d'aborder les oeuvres d'art. Celles-ci, principalement appréciées pour leur valeur décorative, devenaient également intéressantes pour leur **valeur symbolique**. Cette découverte eut pour effet de stimuler leur curiosité quant aux dimensions plastiques et techniques de la création visuelle.

Un autre important avantage de cette approche est la prise de conscience que l'appréciation esthétique demande une **attention particulière**, un regard hors du commun. Cette découverte s'avère, selon Dewey, primordiale pour la réalisation d'une expérience esthétique. Nous croyons, avec lui, que la découverte de ce regard particulier constitue un point tournant dans l'apprentissage de l'appréciation de l'art. C'est à ce moment plus précisément que le spectateur s'engage dans le raffinement de sa perception de l'oeuvre et découvre, avec surprise parfois, le plaisir d'accroître sa capacité perceptuelle.

Ce dialogue nouveau avec l'objet d'art transforme également la représentation que se fait le participant d'une visite au musée. Christian, lors de notre dernière rencontre individuelle, m'exprimait ce changement de la façon suivante:

Le chercheur: *Ces sessions ont-elles modifié ta perception du musée?*

Christian: *"Oui, tu te rappelles, j'ai dit: "je me demande si je vais être capable de rester juste trente seconde devant une toile". Maintenant il me semble que j'arriverais pas en deux heures à faire le tour d'une exposition. Il me semble que la prochaine fois que je vais me*

*présenter à une exposition que je ne serai pas capable de le faire à la vitesse de l'audio-guide. Avant, je ne comprenais pas une personne qui s'asseyait devant une toile pis qui la regardait quinze minutes."*

Autre effet positif de cette familiarité avec le musée: elle a permis d'accroître la **confiance** de certains participants en ce qui a trait à leur capacité à interpréter les oeuvres. Cette confiance se traduit par une émancipation à l'égard du discours académique de même que par une capacité accrue d'établir une relation personnelle avec l'oeuvre. Ces transformations surprennent les participants eux-mêmes, particulièrement lorsqu'ils abordent l'art abstrait. Voici comment un participant exprime le changement de son attitude devant une oeuvre de Charles Gagnon:

*Christian: J'aimerais ça réentendre ce que j'ai dit sur cette toile il y a deux mois. Il me semble que je trouvais ça une horreur. C'est définitivement pas quelque chose qui m'attire, que je souhaiterais avoir, que je trouve belle. Par contre il y a de quoi qui me fascine maintenant. J'ai été attiré par la façon dont les lignes étaient faites. Il y a des diagonales, une autre série de lignes plus lissées dans le coin à gauche. J'ai été attiré par les teintes beaucoup plus que par ce qu'elle représente.*

Enfin, ces rencontres ont permis également de découvrir le plaisir et l'importance **d'échanger ses observations et son interprétation**, un aspect important des bénéfices d'une visite au musée.



## B- Les effets négatifs

Les réactions négatives de certains participants nous rappellent que cette approche n'est pas une panacée universelle; si elle peut améliorer la relation aux oeuvres d'art de certains visiteurs, elle peut aussi déplaire à d'autres. De fait, le biais subjectif de cette approche ne convient pas, par exemple, aux personnes qui valorisent les connaissances académiques. Il semble que l'absence de conclusions définitives insécurisent ces visiteurs. Ces personnes préféreront l'écoute d'interprétations de spécialistes (représentés par l'enseignant) au développement de leur propre compréhension de l'oeuvre.

Un second inconvénient découle de l'importance accordée à l'expression verbale lors de l'application de cette approche. Nous avons remarqué que certaines personnes éprouvent plus de difficultés que d'autres à traduire en mots leur expérience. Cette difficulté constitue un obstacle majeur pour certaines personnes. Les chances pour ces personnes de prendre part au processus de groupe sont diminuées. Dans un autre ordre d'idées, certaines personnes s'expriment difficilement en public. On peut également se demander si cette approche ne s'adresse pas avant tout aux les participants scolarisés, qui sont souvent plus habitués à prendre la parole en public.

Voyons maintenant quelles sont les éléments extérieurs qui ont influencé le déroulement des interventions.

### 1- L'atmosphère

Le succès de notre approche dépend, en partie, d'une atmosphère non compétitive et détendue, où règne la confiance.

## 2- Le rôle de l'enseignant

L'enseignant joue ici un rôle primordial. Celui-ci sera tantôt catalyseur, arbitre, ou encore conseillé. Il doit être à l'écoute des participants afin de leur venir en aide, de diriger leur attention ou encore d'intervenir avec tact lors de conflits. L'enseignant doit aussi gérer la durée et l'orientation des interventions. Il est important que la description des participants se limite à l'expérience qu'ils ont de l'oeuvre. Afin de faciliter le récit de la réponse esthétique des participants, l'enseignant se doit de rester le plus impartial et respectueux possible. Il doit se garder de corriger ou de porter un jugement de valeur sur la description présentée. Cette recommandation s'avère souvent difficile à appliquer de façon stricte. Il ne suffit pas de se taire pour être impartial, certaines expressions non-verbales, à notre insu, témoignent de notre penchant personnel.

## 3- La taille du groupe

Un autre élément important est la taille du groupe. Un trop grand nombre de participants réduit le temps de parole de chacun. Une telle situation alourdit le déroulement des rencontres. Il peut être difficile pour l'enseignant de réfréner, chez certains participants, le désir d'exprimer rapidement leurs réactions aux groupes. Les groupes ne devraient pas, dès lors, excéder dix à douze personnes.

## 4- La fréquence des rencontres

Dans un autre ordre d'idées, la fréquence rapprochée des rencontres permet de maintenir la confiance acquise ultérieurement. Un délai trop grand entre les rencontres demande une période d'acclimatation plus longue.

### Le potentiel éducatif de cette intervention pour les musées

Les effets positifs observés chez certains participants nous permettent de penser que l'approche mise à l'essai offre des avenues intéressantes pour l'intervention auprès du visiteur néophyte. **Quel est le potentiel d'une approche basée sur la réponse esthétique pour l'éducation en milieu muséal?**

Nous répondrons à cette question d'abord selon le point de vue du visiteur, puis sous l'angle de l'institution. Nous présenterons également les contraintes liées à l'application de l'approche mise à l'essai.

#### A- pour le visiteur néophyte

Dans cette recherche nous cherchions à savoir si une intervention centrée sur l'expérience du visiteur pouvait faciliter l'accès à l'appréciation des oeuvres chez le visiteur peu expérimenté avec cette activité.

Une recherche récente sur le visiteur adulte de musée porte à notre attention l'importance du confort physique et psychologique lors de visite au musée;

" Ces plaisirs ne peuvent apparaître que si la nouveauté est abordée de façon ludique par le visiteur, ce qui n'est possible que lorsque ce dernier trouve au musée un bon niveau de confort physique et l'assurance que ses habitudes de fonctionnement intellectuel et émotif seront respectées. La satisfaction de ces exigences est prérequis à l'apparition de bénéfices." (Dufresne-Tassé, 1990, p.4).

Voyons en quoi l'approche mise à l'essai tient compte des besoins des visiteurs novices et leur offre un environnement propice à l'apprentissage de l'appréciation des oeuvres d'art.

Premièrement, nous avons constaté que nos participants avaient une plus grande aisance dans l'espace muséal. Nous croyons que cette familiarité est, en partie, due à la

présence d'un agent intermédiaire. La rencontre répétée avec un représentant de l'institution semble favoriser le développement d'une relation de confiance. Ce contact personnalisé brise le sentiment d'anonymat et d'étrangeté souvent éprouvé par les visiteurs novices. L'effet de ce contact a été accru par le nombre(4) et la fréquence des visites.

Deuxièmement, la stratégie de Horner, contrairement aux approches de type formaliste (Feldman), ne nécessite pas l'apprentissage d'un vocabulaire spécialisé avant de pouvoir s'exprimer sur une oeuvre d'art. L'éducateur peut ainsi engager le visiteur novice dans une expérience d'apprentissage qui respecte son niveau de compétence.

Troisièmement, le visiteur prend une part active dans la découverte de la signification de l'oeuvre. Par cette appropriation du sens, le visiteur découvre sa capacité à puiser à la source de son expérience à la fois émotive et cognitive pour interpréter les oeuvres. Pour Csikszentmihalyi et Rochberg-Halton(1981) cette capacité à dégager un sens de son expérience personnelle joue un rôle important dans notre société moderne.

"The flow of experience, which focuses a person's attention on the task at hand, is symbolic because it brings together the psychic processes of the person and unites them with a set of objective stimuli in the environment. This is opposite from the state of alienation, in which one feels separated from oneself whatever one is doing, even when the task is not meaningful in term of material values." (p. 247-248).

Cette implication permet au visiteur de se sentir personnellement concerné par l'oeuvre d'art, non seulement pour sa valeur esthétique mais aussi pour sa valeur symbolique et communicative.

Quatrièmement, l'approche de Horner respecte le rythme d'apprentissage des individus. Le visiteur devient le moteur de son apprentissage et peut ainsi faire le choix de ce qu'il désire apprendre. Dans cette perspective, la stratégie de Horner correspond aux souhaits formulés par les auteurs de l'ouvrage intitulé Museums, Adults and

Humanities (1983) en facilitant la prise en charge par le visiteur adulte de leur processus d'apprentissage.

Enfin, les rencontres ont été l'occasion d'une rencontre sociable agréable, où chacun pouvait exprimer librement son point de vue sur l'oeuvre. Cette conséquence ajoute une dimension intéressante à la visite de musée, celle de pouvoir y vivre un contact humain enrichissant. À cet effet, une participante me faisait remarquer qu'elle retournerait au musée en compagnie d'amis.

#### B- Les contraintes

Nous avons également constaté durant cette recherche des difficultés quant à l'application de cette approche dans un contexte muséal. Nous sommes conscients que certaines des difficultés survenues sont attribuables à l'inexpérience du chercheur-enseignant. Cependant, ce constat porte à notre attention tout le savoir-faire nécessaire pour animer de telles rencontres. L'animation d'un groupe d'adultes s'avère une tâche délicate qui, laissée entre les mains d'amateurs, peut avoir des conséquences néfastes pour les participants. L'éducateur doit avoir une bonne connaissance des besoins de cette clientèle et être à l'écoute des réactions des individus qui composent ce groupe hétéroclite. L'éducateur de musée qui applique cette approche doit, de plus, s'adapter à un rôle nouveau, celui de médiateur et non d'informateur. Ces exigences demandent très souvent que l'on revise son rôle et ses habitudes d'interventions auprès des visiteurs. Avis aux missionnaires en herbe, cette approche demande que l'éducateur respecte la culture et la valeur des expériences passées de ces adultes.

Une autre exigence est l'importance du nombre réduit de participants et la durée des interventions. Nous avons constaté que les bienfaits de cette approche sont apparents seulement après quelques visites réalisées en petit groupe. Ces exigences peuvent limiter l'application de cette approche à des contextes particuliers. Cependant, nous croyons que ces limites ne doivent pas empêcher l'application de cette approche. Certaines solutions peuvent être envisagées par les musées. Par exemple, les éducateurs de musée pourraient offrir aux visiteurs deux types de visites commentées au choix, une traditionnelle et une interactive où les conditions propices seraient respectées. Cette approche pourrait être avantageusement utilisée lors de cours d'introduction en appréciation esthétique, ou dans le cadre de projets spéciaux avec des groupes de jeunes adultes (niveau collégial ou universitaire).

La présente recherche se voulait une brèche dans l'hégémonie des approches académiques et rationnelles privilégiées généralement pour le visiteur-adulte dans les musées d'art. Nous souhaitons voir si une approche avec des prémisses théoriques différentes (phénoménologique) pouvait faciliter l'appréciation esthétique des œuvres d'art.

La diversité des réactions observées durant les interventions ne permet pas d'affirmer de façon catégorique la supériorité d'une approche axée sur la réponse esthétique des participants pour le visiteur néophyte. Il est impossible, dans le cadre de cette recherche, de déduire les causes de ces effets différenciés. Il est possible que certaines variables telles le développement de l'expérience esthétique des participants et les styles d'apprentissage aient influencé les résultats.

Ainsi, cette recherche exploratoire laisse en suspens plusieurs questions qui sont autant de pistes pour des recherches futures: Quelles sont les causes des réactions négatives

observées durant cette recherche? Pouvons-nous présumer que les participants poursuivront la démarche entreprise lorsqu'ils reviendront au musée? La participation à ces rencontres a-t-elle suscité le désir de revenir au musée? Une telle approche peut-elle satisfaire les besoins de visiteurs experts? Si oui, quels seraient les apports de cette approche sur leur appréciation des oeuvres?

À la lumière des résultats de cette recherche, il apparaît important de proposer **un choix d'approches éducatives variées**, afin de répondre aux besoins d'un grand nombre de visiteurs adultes. Une approche pédagogique exclusivement orientée soit vers les connaissances rationnelles ou vers les dimensions émotives de l'expérience est, selon nous, vouée à un échec partiel. Nous avons observé que les éducateurs de musée utilisent préférentiellement des stratégies qui font appel aux dimensions rationnelles de l'expérience. Nous croyons que cette position conservatrice est due, d'une part, à un préjugé tenace quant aux besoins des visiteurs adultes en matière d'éducation, et d'autre part, à une méconnaissance quant à l'efficacité des approches nouvelles. Ce choix pédagogique ne peut répondre aux besoins d'initiation du visiteur novice.

Les musées connaissent depuis la seconde guerre mondiale un développement sans précédent. Les musées d'art reçoivent un nombre de plus en plus grand de visiteurs novices. Cette augmentation marquée de nouveaux visiteurs suscite plusieurs questions. Les éducateurs doivent reviser les moyens qui sont mis à la disposition du visiteur adulte pour faciliter sa compréhension des expositions. Une collaboration accrue entre les musées d'art et la discipline de l'andragogie et de l'éducation artistique pourrait permettre à l'éducation en milieu muséal d'élargir sa portée en dehors du milieu scolaire et de rejoindre un nouveau public: celui des adultes.

### Bibliographie

- Adams, T.R. (1939). The Museum and Popular Culture; Studies in the Social Significance of Adult Education in U. A. New York: American Association for Adult Education.
- Berrson, R. (1982). Against Feeling: Aesthetic Experience in Technocratic Society. Art Education, 35, (4), 34-39.
- Bogdan, R. & Bliklen, S. (1982). Qualitative Research for Education; and Introduction to Theory and Methods. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Csikszentmihalyi, M. & Rochberg-Halton, E. (1981). The Meaning of Things: Domestic Symbols and the Self. Cambridge: Cambridge University Press
- Collins, Z.W.(Ed) (1981). Museums, Adults and Humanities; a Guide for Educational Programming. Washington, D.C.: American Association of Museums.
- Cromer, J. (1990). History, Theory, and Practice of Art Criticism in Art Education. Virginia: National Art Education Association.
- Dewey, J. (1934). Art as Experience. New York: G.P Putnam's.
- Dixon, B. & Courtney, A. & Bailey, R. (1974). Le musée et le public canadien. Ottawa: Culturam.



Dufresne-Tassé, C. (1990). Rapport de recherche sur un projet intitulé fonctionnement intellectuel et affectif du visiteur de musée adulte; bénéfice d'une visite. Université de Montréal, ( document non publié).

Fairchild, A. (1984). Meaning Found by Participant Engaged in Museum Educational Strategies: a Study of Four Situations in Relation to Museum. Montréal: Université Concordia.

Feldman, E.B. (1970). Becoming Human through Art: Aesthetic Experience in School. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Feldman, E.B. (1973). The Teacher as Model Critic. Journal of Aesthetic Education, (1), 50-58.

Hamblen, K.A. & Galanes, C. (1991). Instructional Options for Aesthetics: Exploring the Possibilities. Art Education, November, 12-24

Harris, N. (1980). A Perspective on Museum Advocacy. Museum News, 59 (3), 60-86.

Horner, S. (1987). "I search of the Beginnings of Child Art: Infancy and Infinity", Canadian Review of Art Education Research, 13, 33-36.

Horner, S. (1989). Responding to Art: 2C and Not 2B; That is Not a Question. (document non publié).

Horner, S. (1990b). Responding to Art: 2D or not 3D; That is not a Question. NSCAD.  
Paper in Art Education (in press).

Jagodzinski, J. (1981). Aesthetic Education Reconsidered or Please don't have an  
Aesthetic Experience. Art Education, 34 (3), 26-29.

Johansen, P.(1979). An art Appreciation Teaching Model for Visual Aesthetic Education.  
Studies in Art Education 20(3), 4-14.

Kaelin, E.F. (1989). An Aesthetics for Art Educators New York: Teachers College Press.

Knobler, N. (1966). The Visual Dialogue: An Introduction to the Appreciation of Art.  
New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Knowles, M. (1981). Andragogy, dans Museums, Adults and the Humanities.  
Washington, D.C.: American Association of Museums.

Knox, A.B. (1981). Basic Components of Adult Programming, dans Museums, Adults and  
the Humanities. Washington, D.C.: American Association of Museums.

Kurylo, L. (1976). On the Need for a Theory of Museum Learning. Gazette, the quaterly  
of Canadian Museum Association. 19(3), 20-24.

Lankford, L.E. (1984). A Phenomenological Methodology for Art Criticism. Studies in  
Art Education 25(3) 151-158.

Lanier, V. (1987). A\*R\*T\*, A Friendly Alternative to DBAE. Art Education. Sept, -52.

Lindsey, A. (1982). A Phenomenologically Bases Aesthetic Theory with Application to Teacher Preparation in Accordance with Adult Education Principles. Thesis(PhD).

Maisonneuve, J. (1973). Introduction à la psychosociologie. Vendôme: Presses Universitaires de France.

Ministère des affaires culturelles (1979). Musée et muséologie au Québec:Nouvelles perspectives.

Newsom, B.Y. & Silver, A.Z. (Eds) (1978). The Art Museum as Educator. Berkley: uncil on museum in the visual Arts, University of California press.

Newsom, B.Y. (1980). A Decade of Uncertainty for Museum Educators. Museum News, may-june, 46-50.

O'Connor, Marie J. (1981). Personal Enrichment through the Arts: Description of Four Curriculum Models in Aesthetic Appreciation, Buffalo:State University of New York. Thesis(PhD).

Osborne, H. (1970). The Art of Appreciation, London, New York: Oxford University Press.

- Ott, R.W. (1981). L'éducation dans le musée et dans la société: sa pertinence aujourd'hui. Présentation on Art Education research, University Concordia. Montréal. 6, 17-24.
- Pepper, S.C. (1965). The Basis of Criticism in the Arts, Cambridge, Mass: Havard University Press.
- Rawlins, K. (1980). Educational Metamorphosis of American Museum. Studies in Art Education, 20(1), 4-16.
- Tremblay, M.A. (1968). Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Montréal: McGraw-Hill.
- Williams, P. (1984). Object Contemplation: Theorie into Practice. Museum Education Roundtable. Roundtable report. 2(1), 10-12.
- Wittlin, A.S. (1970). Museum in Search of a Usable Future. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wolins, I. (1981). A Catalyst for a Museums: Examining the Role of Art Museum Education. The Museologist. Winter, 17-19.
- Zetterberg, H.L. (1968). Museum and Adult Education. London: International Council of Museums.